

# **LES PRATIQUES DE L'ECRIT : L'ALPHABETISATION EN WOLOF DANS UN VILLAGE DU SENEGAL**

Kristin Vold Lexander

Mémoire de master

Encadré par Ingse Skattum

Programme d'études africaines et asiatiques

Option : L'Afrique francophone au sud du Sahara

Département des études classiques et romanes

Université d'Oslo

Printemps 2004

# TABLE DES MATIERES

AVANT PROPOS .....	5
LISTE DES SIGLES .....	7
INTRODUCTION .....	10
1 CADRE THEORIQUE.....	15
1.1 L’alphabétisation traditionnelle et fonctionnelle.....	15
1.2 L’alphabétisation politique et culturelle.....	16
1.3 L’alphabétisation et l’Education pour tous .....	18
1.4 La langue d’instruction.....	18
1.5 De l’impact de l’alphabétisation à l’action avec l’écrit.....	20
1.6 L’ambiguïté de l’alphabétisation.....	22
2 LE SENEGAL – LE PAYS, SON HISTOIRE ET SES LANGUES .....	24
2.1 La situation géographique et démographique .....	25
2.2 La religion .....	25
2.3 Bref historique.....	26
2.3.1 Le commerce transsaharien et les grands empires .....	26
2.3.2 L’arrivée des Européens et l’époque coloniale .....	26
2.3.3 Le Sénégal indépendant.....	27
2.4 La situation économique .....	28
2.5 La situation sociolinguistique.....	29
2.5.1 Le français et les langues nationales .....	29
2.5.2 La wolofisation.....	31
2.5.3 La promotion et la place des langues nationales .....	32
3 L’EDUCATION AU SENEGAL.....	35
3.1 L’école publique.....	35
3.1.1 L’école coloniale .....	35
3.1.2 L’école du Sénégal indépendant.....	36
3.1.3 Les langues à l’école .....	36

3.2	Les écoles coraniques .....	37
3.3	Les écoles arabes .....	38
3.4	L'alphabétisation .....	38
3.4.1	L'histoire de l'alphabétisation.....	39
3.4.2	La politique de <i>faire-faire</i> .....	40
4	CADRE METHODOLOGIQUE : LA METHODE ACCELEREE DE RECHERCHE PARTICIPATIVE (MARP) .....	42
4.1	Les idées de base de la MARP .....	42
4.2	Les outils de la MARP .....	44
4.3	Les informateurs.....	44
4.4	Les outils de la MARP utilisés pour notre recherche .....	45
4.4.1	La carte du village .....	45
4.4.2	Le profil historique .....	46
4.4.3	La matrice.....	46
4.4.4	La pyramide des priorités .....	47
4.4.5	Le <i>focus group</i> .....	48
4.5	Les entretiens semi-directifs.....	48
4.6	Evaluation de la méthode .....	48
5	LE TERRAIN D'ETUDE .....	51
5.1	Le village de Sincu Aliw Mbay.....	51
5.2	Alpha-Femmes .....	52
6	L'ANALYSE DES PRATIQUES DE L'ECRIT .....	55
6.1	Les structures liées à l'alphabétisation.....	56
6.1.1	Aperçu historique .....	56
6.1.1.1	Le rôle du premier moniteur.....	57
6.1.1.2	Les rapports entre le village et Alpha-Femmes.....	58
6.1.2	L'alphabétisation à l'heure actuelle .....	60
6.1.2.1	Les ressources matérielles et humaines.....	60
6.1.2.2	La passivité.....	62
6.1.3	L'école arabe face aux nouvelles pratiques de l'écrit .....	64
6.1.3.1	L'assimilation.....	65

6.1.3.2 La différenciation .....	67
6.2 Les attitudes.....	69
6.2.1 Envers l’alphabétisation .....	69
6.2.2 Envers les langues .....	71
6.2.2.1 Le wolof .....	71
6.2.2.2 Le wolof et le français .....	73
6.2.2.3 Le wolof et l’arabe .....	74
6.2.3 Envers les alphabétisés et les non-alphabétisés.....	75
6.2.4 Envers les connaissances acquises dans l’alphabétisation .....	77
6.2.4.1 L’utilité des connaissances .....	78
6.2.4.2 La valeur des connaissances .....	79
6.2.4.3 L’écriture et la lecture .....	81
6.3 Les fonctions de l’écrit .....	83
6.3.1 La communication avec l’extérieur .....	83
6.3.2 L’économie.....	86
6.3.3 L’organisation du village.....	90
CONCLUSION .....	94
OUVRAGES CITES ET CONSULTES .....	97
ANNEXES .....	111
1 Les croquis des séances de la MARP .....	111
1.1 La carte du village .....	111
1.2 Le profil historique .....	112
1.3 La matrice.....	113
1.4 Les pyramides des priorités.....	114
2. Les sujets des <i>focus groups</i> et des entretiens en tête-à-tête.....	115

## AVANT PROPOS

Ecrire mes pensées, lire celles des autres sont mes plus grandes passions et elles occupent une grande partie de mon temps. Je ne peux pas imaginer ma vie sans elles. L'écriture et la lecture sont si fondamentales dans notre société que l'on fonctionne difficilement sans les maîtriser.

Or, dans le monde, de nombreuses personnes ne savent ni écrire ni lire et dans plusieurs sociétés, l'écrit est quasiment absent. Que se passe-t-il quand l'alphabétisation est introduite dans une société où domine l'oralité ? Est-il utile de s'alphabétiser dans une langue où il existe très peu d'écrit, qui ne s'emploie presque qu'à l'oral ? Ces questions constituent la base de la présente étude.

En 1998, j'ai fait la connaissance du Sénégal en tant que participante au programme d'échange culturel Teranga : une famille saint-louisienne m'a hébergée pendant six mois. Mes expériences ici ont été le point de départ d'abord des études du français à l'Université d'Oslo, puis du wolof et de la société et la culture de l'espace sénégalais à l'Institut des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) à Paris et des études sur le développement à Høgskolen à Oslo. Les études de master de l'Afrique francophone à l'Université d'Oslo m'ont permis d'approfondir mes connaissances du pays et de la région ainsi que d'acquérir de nouvelles. Je suis retournée au Sénégal pour effectuer l'étude sur le terrain qui a fourni les données de ce mémoire.

Je tiens à remercier tous ceux qui ont été importants dans son élaboration et en particulier Ingse Skattum, ma directrice de mémoire, de son inspiration, sa positivité et de ses conseils pertinents. Merci Miriam Schytte de m'avoir accompagnée lors de mon séjour au Sénégal. Ce mémoire est aussi le tien. Merci à Hilde Thyness pour ses renseignements, Catherine Baco pour ses corrections, Orakeltjenesten pour son assistance technique et Adama Diouck et El Hady Samb. Je remercie également ma famille pour son soutien et son intérêt et Aud Wasa Delâtre, mon professeur de français au collège. A mes familles sénégalaises de m'avoir introduite à une culture et à un pays fascinants : *jërëjër* !

Merci à Konstantin Pozdniakov, Momar Cissé et A. Moustapha Diop de l'INALCO de m'avoir ouvert des portes à la compréhension et à la passion du wolof et du Sénégal. *Ajarama* à Sonja Fagerberg-Diallo et à tous mes amis d'ARED d'avoir rendu cette étude possible, de m'avoir renseignée et accueillie. Je remercie Alassane Touré dont l'assistance et la coopération ont été indispensables pour mener à bien l'étude sur le terrain. Merci à Aziz Mbodj et à sa famille et à toute l'équipe d'Alpha-Femmes à Kaolack. Je remercie aussi

Moussa Sy, Bokar Sall et la Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base représentée par Issa Touré et Ngor Sène.

Finalement, je ne sais comment remercier tous les habitants de Sincu Aliw Mbay de m'avoir touchée profondément à travers leur hospitalité sans condition. Merci à tous mes autres amis sénégalais de votre *teranga*, je ne peux pas vous nommer tous.

*Ngir sama tuurandoo ak Nafi*

Oslo le 13.05.2004

## LISTE DES SIGLES

AGR	Activités Génératrices de Revenu
AOF	Afrique Occidentale Française
ARED	Associates in Research and Education for Development, Dakar
ARP	Association pour la Renaissance du Pulaar
CLAD	Centre de Linguistique Appliquée de Dakar
DAEB	Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base, Dakar
ECB	Ecole Communautaire de Base
EFA	Education For All
EPT	Education Pour Tous
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (la coopération technique allemande), Eschborn
IFAN	Institut Fondamental de l'Afrique Noire, Dakar
IIED	Institut International pour l'Environnement et le Développement, Londres
MARP	Méthode Active de Recherche Participative
NLS	New Literacy Studies
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PDEF	Programme Décennal de l'Education et de la Formation
PEMA	Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement, New York
PRA	Participatory Rural Appraisal
RRA	Rapid Rural Appraisal
SIM	Serving In Mission, Charlotte, Etats-Unis
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fonds des Nations Unies pour la Protection de l'Enfance), New York
UNICOM	Union des Comités villageois pour le développement de Lat Mengué

## **Note sur la transcription de termes et noms propres wolof et des adjectifs ethniques**

Nous avons choisi de transcrire les termes et les noms propres wolof selon le décret d'orthographe wolof. Ainsi, nous écrivons par exemple *Sincu Aliw Mbay* au lieu de Sinthiou Alioune Mbaye. Nous avons fait exception aux noms de grandes villes comme Dakar et Kaolack. Les noms et les adjectifs ethniques d'origine africaine ne sont pas conjugués en français. Nous avons choisi d'utiliser le terme *pulaar* pour désigner la langue du groupe de *haal pulaar* (les Peul et les Toucouleur), au lieu d'utiliser le terme peul, cf. Fal *et al.* (1990 : 339), Diouf (1994 : 19), ainsi que l'usage de ce terme par ARED et par l'Association pour la Renaissance du Pulaar.



- C'est quoi ?
- Du wolof.
- Tu écris en wolof ?
- Oui. Nous avons un journal : *Kaddu*, et l'enseignons à qui le veut.
- Penses-tu que cette langue sera utilisée par le pays ?
- 85% du peuple l'utilise. Il lui reste à savoir l'écrire.
- Et le français ?
- Un accident historique. Le wolof est notre langue nationale.

Sembène, Ousmane 1973 : *Xala*, Paris : Présence Africaine, p. 142

## INTRODUCTION

Dans le domaine de l'alphabétisation les tâches sont nombreuses. La conférence de l'Education pour tous (EPT) à Jomtien en 1990 a réuni 155 pays qui ont fixé comme objectif la réduction de 50% du taux d'analphabétisme des adultes avant l'an 2000. A l'époque, 895 millions d'adultes étaient classifiés comme des analphabètes (UNESCO 2000 : 39). Lors du Forum mondial sur l'EPT à Dakar en 2000, ce nombre était estimé à 875 millions (*ibid.*), une réduction beaucoup plus faible que prévue. L'objectif du « Cadre d'action » résultant de ce forum est, en matière d'alphabétisation, identique à celui de dix ans auparavant : la diminution du taux d'analphabétisme de 50%, avant l'an 2015.

La lutte contre l'analphabétisme favorise en général l'école primaire aux dépens de l'alphabétisation des adultes (UNESCO 2002 : 17) et cette insistance sur l'école primaire se reflète dans la recherche. Dans leur *EFA [Education For All] Global Monitoring Report 2003/4*, l'UNESCO écrit à propos des programmes d'alphabétisation des adultes :

However, the range of evidence on the impact of such programmes is still small in comparison with that concerning the formal system. Further research on these matters remains a strong priority (UNESCO 2003 : 95).

La nécessité d'étudier l'alphabétisation est donc évidente. Cela vaut en particulier pour l'alphabétisation dans les sociétés multilingues du Sud, où l'illettrisme touche une grande partie de la population et où nous manquons de connaissances :

Surprisingly little research on literacy acquisition has been undertaken in the Third World (or even in an international comparative perspective) [...] Far less is known about literacy acquisition in multilingual societies. Since the bulk of non-literate people live in these areas of the world, there is much more that needs to be known if we are to improve literacy provision in the coming decades (Wagner 1994 : 475-476).

L'Afrique de l'Ouest francophone est une région où ces caractéristiques sont particulièrement saillantes :

It is shown that Francophone Western Africa has negatively distinguished itself in three ways : First, it has the highest average illiteracy rate of any comparable region in [sic] the continent. Second, its school drop-out and class repeaters rates are the highest in the continent. And third, its lingua franca are among the least developed in Africa (Bokamba 1991 : 176).

C'est donc dans un pays de cette région que nous avons choisi de faire une étude sur l'alphabétisation. Il s'agit d'un village au Sénégal ayant fait l'expérience de plusieurs projets d'alphabétisation en wolof, *lingua franca* du pays, parce que nous connaissions déjà ce pays et cette langue. Notre terrain d'étude est un village typique pour l'Afrique de l'Ouest : les habitants vivent de l'agriculture, ils ont de faibles moyens financiers, les adultes n'ont pas fait l'école publique, ils ne parlent pas français et l'écrit y est peu manifeste. C'est le rôle que joue l'écrit pour une telle communauté et pour ses membres, à une époque postérieure à l'alphabétisation, que nous avons voulu examiner. Notre hypothèse est que l'introduction de l'écriture wolof au village l'a marqué et nous cherchons à savoir s'il s'agit d'un changement de mentalités et de facultés cognitifs (*cf.* les thèses de Walter J. Ong et de Jack Goody) ou si l'écrit a été intégré dans la société comme un outil dont la fonction résulte du contexte (*cf.* *New Literacy Studies* (NLS)). Dans le dernier cas, le pouvoir de l'écrit sera déterminé et limité par des facteurs internes au village : les attitudes et les habitudes des habitants, ainsi que par des facteurs externes : le statut de la langue d'instruction et son utilisation à l'écrit dans la société en général.

L'étude sur le terrain s'est effectuée dans la région de Kaolack, près du delta du Sine-Saloum. Notre séjour a duré deux mois. Nous y étudions les pratiques de l'écrit des femmes, groupe cible de l'alphabétisation au Sénégal et du projet étudié. Nos informateurs sont par conséquent en majorité des femmes et nous examinons leurs pratiques.

Nous commençons ce mémoire par une présentation des différentes théories sur l'alphabétisation allant de l'alphabétisation traditionnelle et fonctionnelle, à travers l'alphabétisation politique et culturelle aux NLS et les théories sur la langue d'instruction. Lors des premières campagnes d'alphabétisation dans les années 40 et 50, on considérait la lecture et l'écriture comme de simples techniques neutres. Puis on a fait le lien entre ces connaissances et le développement économique et social. Dans les années 80, les chercheurs ont pris intérêt pour le rôle de l'écrit dans un contexte social et culturel et aujourd'hui, ils tendent à y voir un outil défini par le contexte et par ceux qui s'en servent. Notre analyse porte sur les *literacy practices*, pratiques de l'écrit, notion que nous empruntons au courant des NLS. Ce terme comprend aussi bien la conscience et les attitudes envers l'écrit que les usages et les relations sociales liées à ces usages. Les NLS cherchent ainsi à souligner la nature sociale de l'écrit. L'étude des pratiques de l'écrit permet une vaste approche à l'alphabétisation et ainsi une meilleure compréhension du rôle de l'écriture dans la société. C'est ce rôle qui nous intéresse dans notre mémoire.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le Sénégal, sa géographie, sa démographie, ses religions, son histoire et sa situation économique et sociolinguistique. La situation sociolinguistique du pays est un aspect déterminant pour l’alphabétisation et pour les pratiques de l’écrit : d’une part, le français a le statut de langue officielle et domine à l’écrit, d’autre part le wolof, déjà majoritaire et dominant à l’oral, ne cesse d’étendre ses domaines d’usage et de progresser aux dépens des autres langues sénégalaises. On parle à ce propos de la wolofisation du pays. Le succès de l’alphabétisation en pulaar constitue un sujet de comparaison intéressant, car il se base en particulier sur une motivation d’ordre culturel et identitaire, et devient ainsi une défense entre autre contre la wolofisation.

Le troisième chapitre porte sur l’éducation au Sénégal. Nous exposons d’abord l’histoire de l’éducation publique, du temps colonial à nos jours. Nous constatons que, même à présent, l’héritage colonial est fortement ressenti dans le système éducatif. Puis, nous présentons les institutions de l’enseignement religieux, à savoir les écoles coraniques et les écoles arabes (dites *médersas* ou *madrasas* dans d’autres pays africains). Enfin, nous abordons l’alphabétisation des adultes en langues nationales et la politique de *faire faire*, qui est la stratégie choisie par l’Etat dans son effort d’alphabétisation, laissant ainsi aux ONG le soin de définir leurs méthodes.

Le quatrième chapitre décrit notre méthode de collecte des données, la méthode accélérée de recherche participative (MARP). Nous avons fait une description assez détaillée de cette méthode puisqu’elle est peu utilisée dans le département de l’Université d’Oslo où nous faisons nos études. Ce chapitre comprend une brève présentation des idées de base de la MARP et une description de chaque outil dont nous nous sommes servie. Nous terminons par une évaluation de cette démarche par rapport à notre hypothèse et nos objectifs.

Avant de passer à l’analyse, nous consacrons un chapitre à la présentation du terrain de l’étude et des acteurs du projet d’alphabétisation Alpha-Femmes.

L’analyse, qui est le chapitre principal du mémoire, est divisée en trois parties. Dans la première, qui porte sur les structures liées à l’alphabétisation, nous examinons l’histoire de l’alphabétisation au village. Plusieurs projets d’alphabétisation y ont eu lieu, le dernier fut réalisé par Alpha-Femmes de 1997 à 2000. Depuis lors, aucun projet d’alphabétisation n’a été organisé au village et nous discutons la cause de ceci. Nous étudions par la suite les pratiques de l’écrit aujourd’hui, trois ans après l’alphabétisation. Avant les classes d’alphabétisation, qui ont introduit l’écrit du wolof en caractères latins, l’enseignement religieux avait déjà pratiqué l’écrit en arabe. Nous étudions l’interaction entre ces anciennes pratiques (religieuses) et les nouvelles pratiques (séculaires). Dans la deuxième partie, nous nous

intéressons aux attitudes des villageois envers l’alphabétisation, envers les langues et envers les alphabétisés et les non-alphabétisés, envers les connaissances acquises à travers les cours d’alphabétisation, en particulier envers l’écriture et la lecture. Ces attitudes sont déterminantes pour les fonctions de l’écrit, le sujet de la dernière partie. Nous y étudions les pratiques de l’écrit dans les domaines de la communication avec l’extérieur, de l’économie et de l’organisation du village afin de cerner le rôle de l’écrit pour la communauté et pour l’individu.

Par cette étude, nous avons souhaité apporter des connaissances empiriques quant aux pratiques de l’écrit du wolof, un sujet peu étudié. Mais notre espoir est que les résultats de cette étude de cas contribueront aussi à mieux comprendre les usages des connaissances acquises dans l’alphabétisation de manière plus générale. Enfin, nous espérons que le lecteur entendra la voix des acteurs de ces pratiques, les villageois de Sincu Aliw Mbay.

The focus today is on the spectrum of literacy practices in the broader context of communities, on how far people participate in such practices and on what opportunities they do and do not obtain through such participation.

UNESCO 2002 : 60

# 1 CADRE THEORIQUE

En 1945, s'est constitué l'UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization), organisation sous le parapluie de l'Organisation des Nations Unies (ONU). L'une de ses tâches est la lutte contre l'analphabétisme au niveau international. En 1953, l'organisation a publié la *Monographie sur l'éducation fondamentale VIII : L'usage des langues vernaculaires en éducation*, où elle dit que tout analphabète sera alphabétisé et que la langue d'instruction doit être la langue maternelle (UNESCO 1953 : 6). Depuis cette publication, les perspectives sur l'alphabétisation ont changé au rythme de l'évolution de la société et du développement des théories sur l'alphabétisation. Ici, nous allons aborder ces différentes visions sur l'alphabétisation et la manière dont ces changements se reflètent dans le travail de l'UNESCO. Nous présenterons également brièvement les perspectives sur la langue d'instruction avant de traiter les théories sur l'impact de l'alphabétisation et les idées des New Literacy Studies. Enfin, nous donnerons quelques exemples qui illustrent la contradiction des résultats auxquels l'alphabétisation peut aboutir.

## 1.1 L'alphabétisation traditionnelle et fonctionnelle

A l'époque de la constitution de l'UNESCO, l'alphabétisation était considérée sous un angle purement technique : l'objectif était l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par tous. Les projets d'alphabétisation n'étaient pas coordonnés avec d'autres activités de développement et l'enseignement des adultes était quasiment le même que celui donné aux enfants. On appelait cette alphabétisation *éducation fondamentale* et elle a plus tard eu le nom d'*alphabétisation traditionnelle*.

Avec l'apparition des théories sur le développement, on a commencé à voir dans l'alphabétisation un instrument de développement. La conférence des ministres à Téhéran en 1965 a marqué un tournant vers l'alphabétisation *fonctionnelle* : l'alphabétisation devait être coordonnée avec des initiatives de développement économique. Ce principe a été mis en pratique dans le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA), initié en 1966 par le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et l'UNESCO. Le PEMA a considéré le processus de l'alphabétisation comme une suite de phases : la pré-alphabétisation, les préparations de la communauté pour l'alphabétisation, et la post-alphabétisation, « pour assister les alphabétisés à retenir, développer et appliquer leurs connaissances » (Dave *et al.* 1988 : 32).

On est passé de *l'alphabétisation de masse* à *l'alphabétisation sélective*, visant les personnes motivées ou, selon des voix critiques, les personnes susceptibles de contribuer à l'accroissement de la production. L'objectif était le changement des mentalités et des comportements des participants afin de faire progresser l'économie. On se basait entre autre sur Anderson (1966, cité in Street 1984 : 2), qui a prétendu qu'un taux d'alphabétisme de 40% était nécessaire pour faire démarrer l'économie d'un pays. Le PEMA a eu une influence importante sur les politiques d'alphabétisation dans le monde. La conception d'alphabétisation fonctionnelle adoptée par l'UNESCO a été accusée par certains d'être si large qu'elle pouvait servir n'importe quel intérêt, entre autre celui des compagnies transnationales pouvaient en tirer profit dans le tiers monde (Street 1984 : 183-184). Parmi ces voix critiques, nous trouvons celle de Paolo Freire.

## 1.2 L'alphabétisation politique et culturelle

Dans les années 70, la pédagogie libératrice de Freire (*Pedagogy of the Oppressed* 1970, *Education for Critical Consciousness* 1974) va inspirer l'apparition de l'aspect politique dans l'alphabétisation. Freire reproche aux programmes de l'UNESCO d'être liés aux intérêts commerciaux et de considérer l'alphabétisation comme l'apprentissage de techniques neutres. Or, en stimulant la conscience critique, l'alphabétisation doit préparer l'individu à la prise en main de son propre avenir et à sa libération des structures oppressantes. Freire élargit ainsi la conception de l'alphabétisation en y ajoutant une dimension politique :

To acquire literacy is more than to psychologically and mechanically dominate reading and writing techniques. It is to dominate these techniques in terms of consciousness; to understand what one reads and to write what one understands; it is to communicate graphically. Acquiring literacy does not involve memorizing sentences, words, or syllables- lifeless objects unconnected to an existential universe- but rather an attitude of creation and re-creation, a self-transformation producing a stance of intervention in one's context (Freire 1974 : 48).

A la même époque, le débat international sur le développement met les besoins de l'individu et de la communauté en relation avec l'éducation. On parle des *besoins éducatifs* et de la *participation*. Les analphabètes sont censés prendre part aux préparations et à la réalisation des projets d'alphabétisation. A partir des années 80, on lie encore plus fortement l'alphabétisation à la production, tout en gardant les aspects de la démocratie et de la



participation. On introduit ainsi les activités génératrices de revenu (AGR<sup>1</sup>) afin de motiver et d'apporter un soutien financier aux participants. L'alphabétisation des adultes doit en principe faire partie d'une stratégie plus complexe, en coordination avec d'autres activités de développement et d'éducation.

L'aspect culturel de l'alphabétisation entre en scène avec l'approche ethnographique sur l'usage de l'écrit d'une nouvelle génération de chercheurs dans les années 80 : le contexte culturel doit déterminer la nature des projets. Dans sa critique de la conception dominante de l'alphabétisation, Street (1984) distingue le modèle autonome, qui traite l'alphabétisation comme indépendante du contexte social et dont les conséquences pour la société et la cognition peuvent être dérivées de son caractère intrinsèque, du modèle idéologique, qui considère les pratiques d'alphabétisation comme liées aux structures du pouvoir et de la culture. Il qualifie le modèle autonome, ignorant le caractère social et idéologique de l'alphabétisation, d'ethnocentrique car basé sur « the 'essay-text' form of literacy » (*op.cit.* : 41).

Le changement d'accent de l'individuel au social dans la recherche scientifique en général s'est reflété dans la recherche sur l'usage de l'écrit. Dans les années 80 et 90, une théorie sociale sur l'alphabétisation a été élaborée, par les NLS : « Literacy is best understood as a set of social practices ; these are observable in events which are mediated by written texts » (Barton et Hamilton 2000 : 9). La notion de *literacy practices*, que nous allons traduire par 'pratiques de l'écrit', est introduite pour faciliter une analyse sociale de l'alphabétisation. Ce terme comprend aussi bien la conscience et les attitudes envers l'écrit que les usages et les relations sociales liées à ces usages :

I employ literacy practices as a broader concept, pitched at a higher level of abstraction and referring to both behaviour and conceptualisations related to the use of reading and/or writing. 'Literacy practices' incorporate not only 'literacy events', as empirical occasions to which literacy is integral, but also 'folk models' of those events and the ideological preconceptions that underpin them (Street 1987 cité in Street 1993 : 12-13)

Avant de lancer un programme d'alphabétisation, il faut, selon les NLS, connaître les pratiques où le groupe cible est déjà engagé (Street 2001b : 1), car dans toutes les sociétés, on trouve un mélange de l'écrit et de l'oral (Street 1984 : 4).

---

<sup>1</sup> « Activités lucratives à petite échelle entreprises indépendamment par des groupes organisés ou comme partie intégrante des cours d'alphabétisation des adultes » (Thompson 2003 : 5).

### 1.3 L'alphabétisation et l'Education pour tous

A la conférence de l'Education pour tous (EPT) à Jomtien en 1990, organisée par l'UNESCO, l'importance accordée à l'éducation par la société internationale s'est manifestée dans un accord signé par 155 pays, où l'on fixe comme objectif l'éducation pour tous avant l'an 2000. Cette conférence semble être suivie d'une stratégie qui vise l'alphabétisation graduelle de la population par l'école primaire et on mise sur l'éducation des enfants. Au Forum mondial sur l'EPT à Dakar en 2000, on a constaté que les objectifs de Jomtien n'avaient pas été atteints, et par conséquent, le « Cadre d'action » qui a été élaboré à ce forum reprenait ceux-ci. Cette fois-ci aussi, la réduction de l'analphabétisme de 50%, maintenant avant l'an 2015, est probablement irréaliste. Cependant, l'introduction de la décennie de l'alphabétisation, de 2003 à 2012, traduit la volonté de revitaliser l'alphabétisation des adultes en complément à celles des enfants à l'école primaire. L'alphabétisation fait aussi partie des Objectifs de Développement du Millénaire.

Au moment où nous écrivons ceci, les stratégies de « l'apprentissage tout au long de la vie » et de la création de l'environnement lettré ont substitué celles des campagnes d'alphabétisation et de l'éradication de l'analphabétisme. On considère l'analphabétisme comme un phénomène structurel<sup>2</sup>, donc comme un résultat des inégalités dans la société. L'enseignement informel, adapté aux réalités des analphabètes et à leur emploi de temps, s'impose comme solution quand les conditions économiques mettent obstacle à la scolarisation formelle. L'EPT a adopté l'idée de la pluralité des alphabétisations. Le « Global Monitoring Report » *Education for All – is the World on Track ?* dit :

The focus today is on the spectrum of literacy practices in the broader context of communities, on how far people participate in such practices and on what opportunities they do and do not obtain through such participation (UNESCO 2002 : 60).

Nous voyons donc que l'UNESCO se dirige vers le modèle idéologique prôné par Street et les NLS.

### 1.4 La langue d'instruction

L'alphabétisation en langues vernaculaires reste sur les agendas des bureaux internationaux depuis la monographie de l'UNESCO en 1953. Par langue vernaculaire on comprend « une

---

<sup>2</sup> Selon le discours fait par Bob Smith à l'EFA [Education For All]-forum 3/2003 « Alfabetisering som frihet » ('L'alphabétisation comme liberté') Oslo, 08.09.03.

langue utilisée dans le cadre des échanges informels entre proches du même groupe, comme par exemple dans le cadre familial, quelle que soit sa diffusion à l'extérieur de ce cadre » (Calvet *in* Moreau 1997 : 292). Les arguments pour l'enseignement dans la première langue de l'étudiant sont surtout de nature pédagogique : une certaine compétence grammaticale et discursive dans une langue est nécessaire afin de la lire et de l'écrire (Verhoeven 1994 : 10). Ainsi, la compétence dans la première langue forme la base de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Si les élèves ne comprennent pas la langue d'instruction, l'apprentissage devient évidemment difficile.

Les arguments contre l'enseignement dans la première langue des élèves sont cependant nombreux dans les pays multilingues : la diversité linguistique est telle qu'il est très difficile économiquement d'assurer à chaque élève l'apprentissage dans sa première langue. Ceci devient encore plus compliqué quand il existe plusieurs premières langues dans une classe. Si l'on choisit une ou plusieurs langues majoritaires, on a peur des réactions des minorités. Cet argument est souvent invoqué au Sénégal ainsi qu'ailleurs en Afrique : si une langue obtient un statut plus prestigieux que les autres, cela amènera des conflits interethniques, étant donné que la wolofisation est l'une des causes du conflit en Casamance et l'hostilité des Peul envers le même phénomène. Les adhérents de ce qu'Omolewa (2000 : 222) appelle l'école rationnelle proposent pourtant le choix de la ou des langue(s) majoritaire(s) comme langues d'instruction pour des raisons réalistes, pratiques et politiques : une langue peut jouer le rôle d'unificateur dans l'éducation. Ce point de vue est contredit par le courant émotionnel, qui met l'accent sur la préservation de l'identité du peuple. La langue d'instruction doit donc être la leur (*ibid.*). Freire et Macedou (2001 : 141) montrent que l'alphabétisation en portugais en Guinée-Bissau y a joué en faveur de la reproduction élitiste et d'une mentalité néo-colonialiste.

Les analphabètes eux-mêmes préfèrent souvent apprendre la langue officielle (Tréfauld 1999 : 265), ce qui explique le manque de motivation que l'on peut parfois observer dans l'alphabétisation vernaculaire. Cette alphabétisation ne donne pas les mêmes possibilités de promotion sociale que l'enseignement en langue officielle. Bokamba (1991 : 208) souligne l'importance d'enrichir et de préserver les langues africaines, car elles peuvent être les outils les plus efficaces pour le développement personnel et national. L'alphabétisation peut être un moyen de promotion des langues africaines : en Tanzanie, l'alphabétisation en kiswahili a contribué au développement de cette langue comme moyen de communication (Yambi 1994 : 293). Les attitudes linguistiques, les évaluations subjectives de l'individu des usages des

langues ou des langues en soi, jouent donc un rôle significatif dans l’alphabétisation et nous les avons par conséquent incluses dans notre étude.

### **1.5 De l’impact de l’alphabétisation à l’action avec l’écrit**

Les résultats de l’alphabétisation constituent un sujet de discussion. Plusieurs chercheurs soulignent le manque de certitudes et le besoin de plus de recherche dans ce domaine et critiquent les agences de développement d’avoir des idées trop « optimistes » sur les conséquences (voir par exemple Van der Western 1994 : 276). Izquierdo (1985, cité *in* Fasold 1997 : 248) va plus loin : il soutient qu’il est difficile de trouver des preuves scientifiques du bon déroulement des programmes d’alphabétisation et des résultats qu’ils produisent. Graff (1994 : 44) trouve que l’on a tendance à considérer l’impact de l’alphabétisation comme beaucoup plus direct, universel et abstrait que ne permet de le faire l’expérience sur le terrain. Il s’agit surtout d’une surestimation de l’avancement de la société et de l’individu grâce à l’alphabétisation (*ibid.*).

D’autres chercheurs montrent que la participation à un cours d’alphabétisation n’amène pas automatiquement la maîtrise de l’écrit. Ainsi, Dombrowsky *et al.* (1993 : 172) trouvent un très faible pourcentage des paysans ayant participé à l’alphabétisation fonctionnelle au Mali qui maîtrise ces opérations élémentaires. On peut mentionner beaucoup d’autres exemples indiquant les mêmes résultats. Le niveau des connaissances influence l’usage : si ce niveau n’est pas suffisamment élevé, la personne ne peut pas s’en servir. Le non-usage des connaissances acquises cause le retour à l’illettrisme (Dave *et al.* 1988 : 6). Par contre, « une compétence *bien acquise* a tendance à se maintenir même en l’absence de pratique » écrit Tréfault (1999 : 201) (c’est nous qui soulignons) à propos des adolescents au Mali.

Les premières hypothèses sur l’alphabétisation étaient le résultat d’études faites sur les changements vécus dans l’Occident avec l’introduction de l’écrit, par des chercheurs comme Jack Goody et Walter J. Ong qui ont développé des modèles psychologiques de l’impact de l’alphabétisation. Ils considèrent que l’acquisition de la lecture et de l’écriture amène une transformation des processus cognitifs et de la conscience humaine : « It is utterly invaluable and indeed essential for the realization of fuller, interior, human potentials [...]. Writing heightens consciousness » (Ong 1982 : 82). Selon Goody (1977 : 37), l’alphabétisation est le *sine qua non* d’un esprit critique et rationnel : le texte, communication saisie par l’œil, permet un examen plus abstrait, généralisé et rationnel que ne le permet la communication orale

(*ibid.*). Selon Olson (1991 : 160-161), les sciences modernes sont un produit de l'écrit, car le texte a permis la distinction entre les données et l'interprétation de celles-ci.

Le travail de Cole et Scribner (1981) au Libéria a contribué à une modification de ces hypothèses. A travers l'étude des effets de la maîtrise de l'écriture vai, « alphabétisation sans éducation<sup>3</sup> » (*op.cit.* : 238), ils voulaient distinguer les effets de l'alphabétisation des effets de la scolarisation sur les facultés cognitives. Le contexte leur a permis d'étudier à la fois les effets de l'école publique anglophone et de l'école coranique en interaction avec l'usage de l'écriture vai. Leurs résultats préconisent le rejet de l'idée que l'alphabétisation en soi produit des effets cognitifs considérables (*op.cit.* : 132) et ils nient aussi que l'écriture vai constitue un facteur de changement social.

Inspirés entre autre par les résultats de cette étude, les adhérents des NLS ont critiqué l'approche considérant l'alphabétisation comme une force exerçant un impact sur les alphabétisés. Ils rejettent la dichotomie entre les sociétés traditionnelles, primitives, car sans écriture, et les sociétés modernes, avancées, car lettrées, qui caractérise les études d' Ong et de Goody : la relation entre l'oralité et l'écrit est plutôt celle d'un continuum. Les processus cognitifs sont considérés comme indépendants des changements des moyens de communication et l'intérêt de l'étude sur l'écrit réside dans l'usage de l'écrit par l'individu, et non dans l'impact de l'alphabétisation sur la société et sur les esprits des individus. Ils étudient donc les pratiques de l'écrit et leurs fonctions dans un contexte donné, en tant que des pratiques sociales et non comme une technologie. C'est exactement ce qu'avaient proposé Cole et Scribner : « Thus, in order to identify the consequences of literacy, we need to consider the specific characters of specific practices » (*op.cit.* : 237). Nous avons tenté de suivre cette approche dans notre étude.

Les partisans des modèles psychologiques ont accusé les NLS d'être trop relativistes, mais ils ont intégré certaines de leurs idées et la grande majorité de la recherche académique sur l'alphabétisation aujourd'hui est plus proche de ce que Street a appelé le modèle idéologique que du modèle autonome. Les agences de développement, par contre, évaluent toujours très souvent leurs projets selon le modèle autonome (Robinson-Pant 2001 : 153). Ce type d'évaluation s'est montré très limité en donnant des résultats incorrects (*ibid.*).

---

<sup>3</sup> L'écriture vai est construite par les Vai vivant sur la frontière entre la Sierra Léone et le Libéria. Le système d'écriture est considéré comme « bien développé » (Cole et Scribner 1981 : 32) ayant des graphies représentant les syllabes du vai parlé. L'apprentissage du vai se fait normalement individuellement, donc en dehors d'un système scolaire. Cole et Scribner ont ainsi vu une possibilité de cerner les effets propres à la maîtrise de l'écrit, sans l'influence de l'école.

## 1.6 L'ambiguïté de l'alphabétisation

L'expérience montre que l'alphabétisation peut avoir des résultats très différents d'un cas à un autre, surtout selon la manière dont elle s'adapte aux aspirations de la société. Ici, nous allons en donner quelques exemples. En ce qui concerne les femmes, l'alphabétisation peut aussi bien être un instrument de libération que d'oppression : Van der Western (1994 : 262) dit que souvent, l'alphabétisation des femmes a consolidé les structures qui limitent leur liberté, en traitant les participantes dans leurs rôles de mères et d'épouses. Ainsi, le programme passe à côté de l'effet libérateur qu'il aurait pu avoir. Deux études de cas, au Bangladesh (O'Malley 2003 : 59) et en Inde (Le Page 1997 : 53), montrent par contre que les femmes obtiennent plus de liberté et un statut plus élevé dans la société quand elles sont alphabétisées.

La pratique de l'écrit par les parents, surtout la mère, est importante pour l'acquisition de connaissances de l'enfant (Verhoeven 1994 : 13) et certaines études montrent que l'alphabétisation des femmes influence la planification familiale et le comportement maternel (Stromquist, cité in Verhoeven *op.cit.* : 18). Robinson-Pant (2001 : 161), par contre, traitant de la relation entre l'alphabétisation des femmes et la santé, nie l'existence d'un rapport de causalité. La combinaison de l'alphabétisation et d'autres activités, comme les AGR, qui devait motiver et apporter des revenus aux femmes, a souvent pour résultat que l'une des deux est négligée et que le projet prend beaucoup du temps précieux des participants sans que l'alphabétisation apporte un changement structurel de la vie de la personne (Van der Western *op.cit.* : 268).

Dans les sociétés de tradition orale, l'alphabétisation peut même déstabiliser la culture. Un des informateurs de Tréfault (1999 : 280) dit que toutes les paroles bambara ne doivent pas être écrites. L'alphabétisation touche ainsi aux tabous de la société. Le *griot*<sup>4</sup>, représentant par excellence de la culture orale africaine, exprime dans la version de Djibril T. Niane de l'épopée de Soundjata sa méfiance à l'égard de la culture écrite :

D'autres peuples se servent de l'écriture pour fixer le passé ; mais cette invention a tué la mémoire chez eux ; ils ne sentent plus le passé car l'écriture n'a pas la chaleur de la voix humaine. Chez eux tout le monde croit connaître alors que le savoir doit être un secret ; les prophètes n'ont pas écrit et leur parole n'en a été que plus vivante. Quelle piètre connaissance qui est figée dans les livres muets (Niane 1960 : 78).

Ong (1982 : 41) admet que l'écrit valorise le nouveau aux dépens des connaissances des anciens dans une culture orale mais il conclut que : « We have to die to continue living »

---

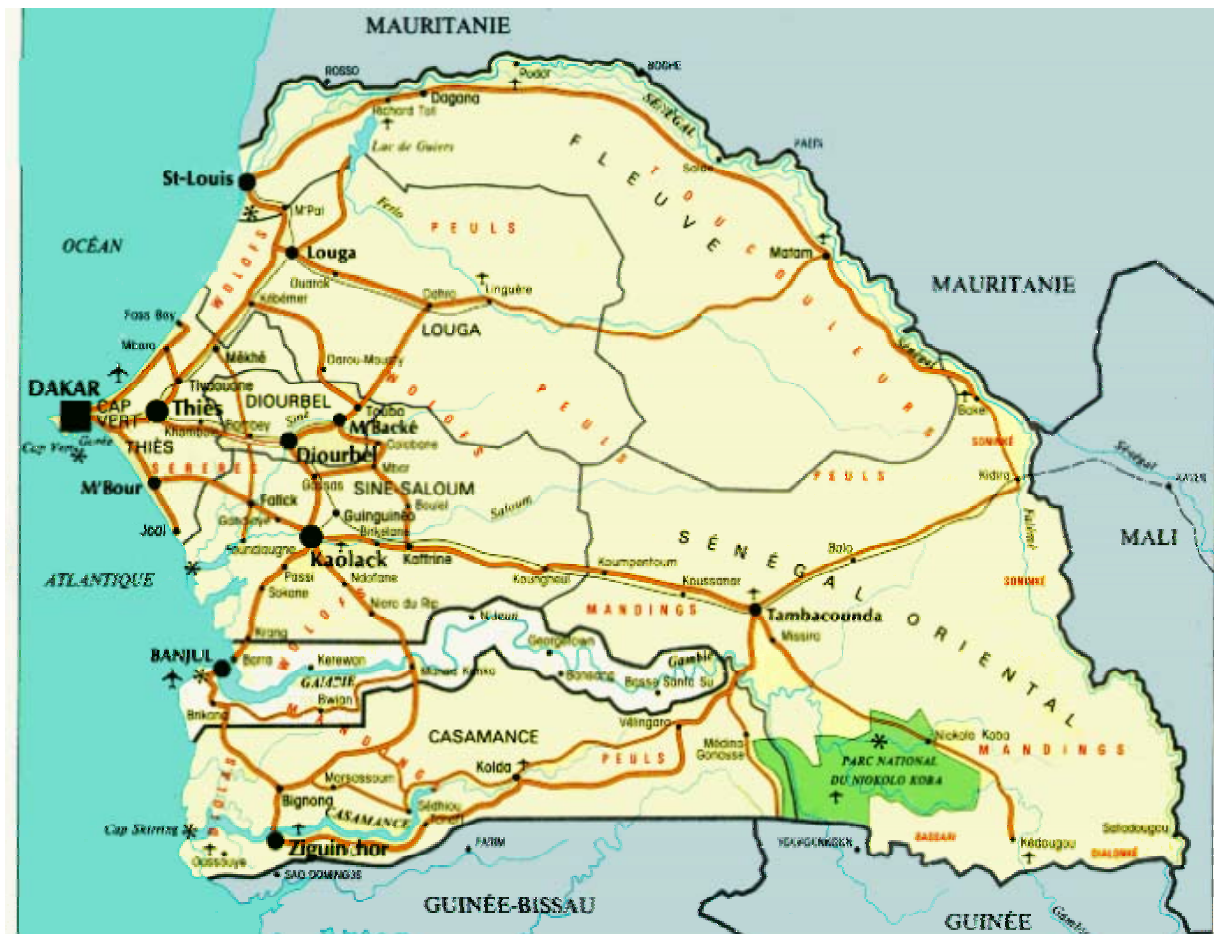
<sup>4</sup> Les griots sont les « historiens oraux » traditionnels de l'Afrique de l'Ouest. Ils chantent entre autre les louanges des personnes ou des lignages, faisant également la généalogie.

(*op.cit.* : 15). L'Association pour la renaissance du poular (ARP) utilise ainsi l'alphabétisation comme un instrument de survie qui sert à la revitalisation et à la conservation de la tradition peul et surtout de la langue pular (Fagerberg-Diallo 1995 : 2).

La relation entre l'alphabétisé et le non-alphabétisé est une autre conséquence de l'alphabétisation. Selon Barton (1994 : 191), le non-alphabétisé appartenant à un réseau social où il y a des alphabétisés n'aura pas de problèmes avec l'écrit. Une seule personne capable de lire et d'écrire est ainsi d'une importance capitale pour la communauté. D'autre part, la différence entre l'alphabétisé et l'analphabète peut mener à des tensions, comme Tréfaut (*op.cit.* : 278) a pu le constater au Mali, où les analphabètes craignent les alphabètes qui « font peser sur l'analphabète des pressions psychologiques et économiques ».

Ces exemples rendent évidente l'impossibilité de considérer l'écriture comme une technique neutre et toujours bénéfique.

## 2 LE SENEGAL – LE PAYS, SON HISTOIRE ET SES LANGUES



Source : Seneweb

<http://forum.seneweb.com/forum/coppermine/displayimage.php?album=11&pos=5>



C'est donc au Sénégal que nous avons exécuté notre étude sur le terrain. Dans ce chapitre, nous allons présenter brièvement ce pays en ce qui concerne la géographie, la démographie, la religion, de l'histoire et l'économie. Finalement, nous donnerons une description de la situation linguistique, ce dernier élément étant un aspect important du cas étudié.

## **2.1 La situation géographique et démographique**

Le Sénégal est situé sur la pointe extrême occidentale de l'espace que les commerçants arabes appelaient le *Bilad al-Soudan* ('le pays des Noirs'), espace qui est délimité par la lisière saharienne au nord et la forêt subguinéenne au sud. Cette partie de l'Afrique a une histoire commune caractérisée par le commerce transsaharien, la traite négrière et l'islam (Diouf 2001 : 21-22). Limitrophe de la Mauritanie au nord, du Mali à l'est, de la Guinée et de la Guinée-Bissau au sud et avec la Gambie constituant une petite enclave à l'intérieur du Sénégal, le pays s'étend sur une superficie de 196 722 km<sup>2</sup>. On y trouve trois types de végétation : la forêt au sud, la savane au centre et la steppe au nord. Le climat tropical sec est caractérisé par deux saisons : une longue saison sèche de novembre à juin et une courte saison des pluies de juillet à octobre.

La population sénégalaise d'environ 9,8 millions d'habitants, connaissant un taux de croissance annuel de 2,8%, est inégalement répartie, avec la plupart de ses habitants vivant sur la côte de l'Océan Atlantique et en particulier sur la presque île de Cap Vert où se trouve la capitale, Dakar, l'exode rural ayant amené une forte urbanisation. Le Sénégal connaît une vingtaine d'ethnies, dont 43% de Wolof, 24% de Peul, 15% de Sérèr ([www.gouv.sn](http://www.gouv.sn)).<sup>5</sup>

## **2.2 La religion**

L'islam est de loin la religion dominante avec 94%, et il connaît une expansion importante, tandis que les chrétiens (en majorité des catholiques) comptent pour environ 4%. Les religions du terroir comptent 1% de la population (*op.cit.*). Il n'existe pas de relations conflictuelles entre les religions au Sénégal. A travers les confréries musulmanes, l'islam joue un rôle important dans la vie sénégalaise. Ces associations hiérarchiques organisées autour des *marabouts*, détenteurs des pouvoirs religieux et mystiques, sont entre autre responsables des écoles coraniques. Ils exercent un pouvoir considérable sur les membres des confréries,

---

<sup>5</sup> Ces données renvoient au recensement de 2000.

*talibé*<sup>6</sup>, à travers des réseaux clientélistes dans le monde rural, pouvoir facilité par leur coopération avec l'administration coloniale lors de l'introduction de la culture d'arachide. Depuis, ce pouvoir n'a cessé de se renforcer et se manifeste lors des élections, par exemple.

## **2.3 Bref historique**

Ce paragraphe se base sur les travaux de Momar Coumba Diop et Mamadou Diouf (1990), de Mamadou Diouf (2001) et de Gerti Hesseling (1985).

### **2.3.1 Le commerce transsaharien et les grands empires**

Au IV<sup>e</sup> siècle, les habitants du pays qui va plus tard devenir le Sénégal participent probablement au commerce transsaharien d'or, de sel, d'esclaves et d'ivoire. La plus ancienne construction étatique connue de l'Afrique de l'Ouest, l'empire du Ghana, fondé par les Soninké, probablement entre le 3<sup>e</sup> et le 5<sup>e</sup> siècle, devient riche et puissant grâce aux taxes sur les produits de ce commerce. Les Almoravides, conquérants de foi musulmane venus du Nord, réussissent à affaiblir le Ghana et à pousser l'islamisation. Le roi du Tékrou, état vassal du Ghana, situé sur le fleuve du Sénégal, se convertit et l'on voit le début des guerres saintes. Un nouvel empire, d'une richesse énorme, le Mali, s'étend sur une grande partie de l'Afrique Occidentale. Sous son contrôle se trouve entre autre l'empire Jolof (1200-1550). Il est fondé par Njaajaan Njaay, « le premier Wolof », qui joue un rôle essentiel dans la tradition orale wolof, et couvre une grande partie du Sénégal actuel. L'empire Jolof absorbe le Tékrou et d'autres entités politiques autour. Quand la puissance du Mali prend fin au XV<sup>e</sup> siècle, c'est l'empire de Songhay qui va clore le chapitre des grands empires médiévaux. Son écrasement par l'armée marocaine en 1591 marque la transition à une période de petits royaumes.

### **2.3.2 L'arrivée des Européens et l'époque coloniale**

En 1444, le Portugais Dinis Dias arrive en Afrique de l'Ouest. Il sera suivi de plusieurs compatriotes, puis les Hollandais et les Français. Ces derniers s'installent en 1638 dans le Nord du Sénégal actuel, où ils vont établir un comptoir qu'ils appelleront Saint-Louis. La conquête de ce pays, un des premiers territoires de l'Afrique à être entièrement colonisé, ne s'est pas faite sans combat : les opposants, tels que El Hadj Oumar Tall et Lat Djoor, lancent

---

<sup>6</sup> Ce terme a deux significations, la première est 'élève d'une école coranique' et la deuxième est 'disciple d'un marabout' (Blondé 1988 : 357).

des guerres saintes contre les Européens. En Casamance, dans le Sud du Sénégal, la résistance se poursuit jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle.

La période coloniale est marquée par l'introduction de la culture de l'arachide suivie par l'entrée du pays dans l'économie capitaliste et le renforcement du pouvoir des marabouts. Les quatre communes de Saint-Louis, Dakar, Gorée et Rufisque jouent un rôle particulier : leurs habitants jouissent de plus de droits que ceux des territoires dits d'administration, obtenant la citoyenneté française en 1904, 42 ans avant les habitants du reste de la colonie. Une division est ainsi créée entre la population rurale et les citadins qui marque le pays jusqu'à nos jours. L'assimilation, politique officielle des colonies de la Troisième République, ne s'applique en réalité qu'à l'élite des quatre communes, groupe qui va se battre pour une assimilation plus complète plutôt que pour l'indépendance du pays. Le Sénégal avait une position particulière en Afrique Occidentale Française (AOF) : Dakar en était le chef-lieu et les contacts avec la France y étaient nombreux et proches.

Après la deuxième guerre mondiale où les célèbres tirailleurs sénégalais se sont battus pour la France, on accorde plus d'autonomie aux colonies jusqu'à arriver paisiblement à l'indépendance en 1960. Faisant le bilan de l'époque coloniale au Sénégal, Hesseling (1985 : 175) souligne la wolofisation de la société. L'administration coloniale reposait en premier lieu sur les Wolof, le plus grand groupe ethnique. Ce groupe va aussi dominer l'administration post-coloniale.

### **2.3.3 Le Sénégal indépendant**

L'illustre Léopold Sédar Senghor, l'un des fondateurs du mouvement littéraire de la négritude et aussi du mouvement géopolitique de la francophonie, a dirigé le pays de l'indépendance jusqu'en 1980. Son idéologie politique est celle du « triangle idéologique senghorien : négritude, francophonie et socialisme africain » (Diop et Diouf 1990 : 251). La période senghorienne s'étend sur 20 ans et elle est caractérisée par une forte concentration du pouvoir entre les mains du président, une *monocratie* (Hesseling 1985 : 263). Le président a cependant su éviter « que son régime ne prenne une tournure franchement dictatoriale » (*op.cit.* : 300). A la fin de son règne, il ouvrit pour le multipartisme et le Sénégal se distinguait ainsi positivement de la plupart des Etats africains. Pendant ces années, le Sénégal vit la sécheresse, des périodes de grèves et d'émeutes violentes (1968, 1979-1980) et une crise économique profonde. Cette crise, le gaspillage et la corruption des organismes de l'Etat ont mené au *malaise paysan* en 1967-70 : les graves problèmes de la population rurale ont fait qu'elle a refusé de payer ses dettes et qu'elle a adopté des cultures vivrières au détriment de l'arachide.

A cause de la crise économique, le Sénégal a été contraint d'adopter les programmes d'ajustement structurel de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international.

En 1980, Senghor est le premier dirigeant africain à se retirer sans y être poussé par des raisons politiques évidentes. Il se fait remplacer par Abdou Diouf qui passe à un *sursaut national* (Diop et Diouf 1990 : 257), la technocratisation de l'Etat et le libéralisme démocratique et économique. La crise économique et les incidents violents du mécontentement populaire urbain (1981, 1988, 1993) continuent en s'accompagnant de l'essor de l'islam et surtout de la confrérie mouride.

Même si le Sénégal ne vit pas une démocratie intégrale sous Diouf, il fait des avancées dans cette direction et surtout sur le plan des droits de l'homme (*op.cit.* : 408). Diouf dirige le pays jusqu'en 2000 où les électeurs le remplacent par Abdoulaye Wade, dirigeant de l'opposition depuis 1974 :

Le caractère exemplaire de l'alternance par les urnes que le Sénégal a vécue, en mars 2000, trouve autant sa force dans les institutions pluralistes que dans le comportement des citoyens. A l'évidence, et la preuve en a été fournie, la démocratie n'est pas qu'une affaire de textes. C'est aussi, et surtout, une question d'atmosphère, d'ambiance où chacun est convaincu de détenir une partie du destin de son pays entre ses mains (*Jeune Afrique/l'Intelligent* 2001).

Avec le slogan de *sopi*, 'changement' en wolof, une nouvelle classe politique entre en pouvoir. L'atmosphère politique est assez stable, mis à part le combat pour l'indépendance du Mouvement des Forces Démocratiques de la Casamance, conflit armé depuis 1982. Une recherche effectuée par l'UNESCO, conclut que les tensions ethniques sont inexistantes au Sénégal (UNESCO 1973). Senghor l'illustre : sérère et catholique, cette position de minorité n'a pas empêchée son arrivée au pouvoir. Parmi les événements historiques récents, il faut mentionner le naufrage du navire *Joola* le 26 septembre 2002 qui a causé la mort de 1.863 personnes, et qui a profondément traumatisé la population sénégalaise. Du côté plus réjouissant : l'équipe sénégalaise, participant pour la première fois à la Coupe du monde de football en 2002, a battu la France et a atteint les 1/4 de finales.

## **2.4 La situation économique**

Le Sénégal indépendant est un Etat laïc avec un régime présidentiel pluraliste. L'économie est relativement faible ; le PNB par habitant était de 510\$ en 1997

---

<sup>7</sup> Nous n'avons pas réussi à trouver des chiffres plus récents.

(<http://www4.worldbank.org/afr/stats/adi2001/background.pdf>), ce qui classe le Sénégal parmi les *pays à faible revenu* (selon les catégories de la Banque mondiale). Le Sénégal est aussi sur la liste de l'ONU des *pays les moins avancés* à cause des indicateurs socio-économiques négatifs. Néanmoins, depuis 1994 les Sénégalais connaissent une croissance économique considérée comme positive. L'économie se base sur l'agriculture et surtout sur la culture de l'arachide. La pêche est aussi importante dans le secteur primaire, alors que les mines, les industries et à un moindre degré le tourisme sont d'autres activités apportant des revenus au pays.

## **2.5 La situation sociolinguistique**

Le Sénégal est un pays multilingue avec environ 20 langues. La situation sociolinguistique y est marquée par l'héritage de la colonisation d'un côté et par la wolofisation de l'autre. Le français y est la langue officielle tandis que le wolof est la langue véhiculaire de tout le pays. Au Sénégal, on a donc une situation de ce que Calvet appelle *diglossie enchâssée*, fréquente dans les pays décolonisés :

L'accès au pouvoir passe par la maîtrise de la langue officielle (l'anglais, le français) héritée donc du colonialisme, mais la maîtrise de la langue africaine dominante (qu'elle soit ou pas pour la loi la seule langue « nationale ») confère un autre pouvoir (Calvet 1999 : 47).

### **2.5.1 Le français et les langues nationales**

La politique linguistique de la France, la promotion du français comme langue unique, s'est manifestée dans toutes les colonies françaises. Pendant la période coloniale, l'enseignement était exécuté en français, langue supérieure, selon la philosophie de l'assimilation (3.1.1). L'usage des langues africaines était interdit et Jean Dard, le premier instituteur de l'école française à Saint-Louis, a perdu son poste à cause de son usage du wolof en classe. « Les langues africaines étant considérées a priori comme des dialectes barbares, il n'y avait aucune raison pour en encourager l'emploi, les étudier et les enseigner » (Gérard 1992 : 29). Dard n'était pourtant pas le seul Français à utiliser le wolof. En 1848, le prêtre à Gorée menait une évangélisation réussie en wolof, même si certains se lamentaient du manque de mots théologiques en cette langue (Diouf 2001 : 142-143).

Depuis l'indépendance, le Sénégal garde des relations intimes avec l'ancien pouvoir colonial. La libération politique n'a pas été suivie d'une libération linguistique ; les hommes

politiques, l'élite noire francophone, ont plutôt repris la politique colonialiste dans ce domaine et ils ont ainsi assuré leur position au pouvoir. Prinz qualifie le Sénégal d'un des « disciples les plus fidèles de la francophonie » (1996 : 14) et c'est souvent Senghor, poète et grammairien de l'Académie française<sup>8</sup>, qui est considéré comme le premier défenseur de la langue française au Sénégal. Diop et Diouf considèrent la question des langues comme le grand tabou de l'ère senghorienne (1990 : 275). Il faut pourtant remarquer que Senghor a effectué des études linguistiques sur certaines langues sénégalaises et que dans son essai « Le problème culturel en AOF » de 1937 il propose l'introduction des langues nationales dans le système scolaire (*in* Senghor 1964 : 67). Le fait de garder le français comme langue officielle au lendemain de l'indépendance est d'ailleurs la règle pour la plupart des pays colonisés par la France.

Ce n'est qu'en 1978 que six langues vernaculaires, le diola, le malinké, le pulaar, le sérère, le soninké et le wolof sont officiellement reconnus comme des *langues nationales*. En 2001 on y ajoute le hassaniya et le bassari. Il n'y a pas une définition communément acceptée de langue nationale (et la signification de ce statut varie de pays en pays en Afrique noire), mais son sens est généralement que la langue en question est soumise à une réglementation relative à l'orthographe (Hesseling 1985 : 353). L'Etat sénégalais a opté pour l'alphabet latin, même s'il existait déjà, depuis le XI<sup>e</sup> siècle, une transcription de wolof en caractères arabes, *wolofal*, plus familière aux Sénégalais ayant pour la plupart suivi des cours à l'école coranique. Ceci peut être considéré comme un choix conscient faisant partie de la stratégie du rapprochement de l'Occident plutôt qu'au « monde arabe » de l'Etat sénégalais depuis l'indépendance. (Stratégie rendue explicite par la participation des soldats sénégalais à la guerre du Golfe en 1990-91, contre l'Iraq.) Le wolofal est aujourd'hui surtout utilisé pour des textes religieux, provenant des confréries.

Lors d'un colloque en 1983, le président Diouf a encouragé « la production 'd'une poétique et d'une herméneutique proprement négro-africaines' grâce à l'utilisation des langues nationales » (Diop et Diouf 1990 : 275). Cette déclaration, ainsi que d'autres, n'ont pourtant pas abouti à une planification linguistique en faveur des langues nationales. Dans la pratique, cette politique « se limite à de simples déclarations d'intentions » à cause de l'absence d'une définition de la politique linguistique (Dumont 1983 : 205). Selon Dumont, les responsables politiques sénégalais pensent souvent que le wolof est inadapté pour exprimer la modernité (*op.cit.* : 208). Cette remarque est en corrélation avec ce que nous avons pu observer nous-mêmes à propos des attitudes linguistiques sénégalaises. Elles sont

---

<sup>8</sup> Mort en 2001, il a été remplacé par Valérie Giscard-d'Estaing en 2003.

souvent marquées par une admiration pour le français et une fierté de maîtriser cette langue, et par ce que Dumont appelle *la conception élitiste et culturelle de la francophonie* (op.cit. : 317) : le français est la langue de l'élite. Nous avons souvent entendu des Sénégalais francophones dire que l'on n'a pas besoin d'apprendre le wolof à l'école, car « tout le monde le comprend ! »<sup>9</sup>. L'alphabétisation en langues nationales est « l'affaire des pauvres » ou de la population rurale.

Au Sénégal, on a donc une situation de *plurilinguisme à langue dominante minoritaire*, comme présentée par Calvet (1999 : 55), car moins de 20% de la population maîtrisent le français (Diouf 1994 : 62). On crée ainsi une division entre ceux qui le maîtrisent et ceux qui ne le maîtrisent pas, entre l'école et la famille, entre les domaines publics et le peuple ; une division qui renforce la division déjà existante entre les villes et la campagne. Il n'y a pas de signes de bouleversement proche de la situation linguistique du Sénégal, mais le phénomène de la wolofisation pourra avoir des conséquences intéressantes.

### 2.5.2 La wolofisation

Parmi les langues nationales au Sénégal, on a vu que le wolof domine. Faye (1985, cité in Diouf 1994 : 70) affirme que le wolof est une « langue parlée par tous, présent dans toutes les situations au point que les autres langues voient le nombre de leurs locuteurs diminuer progressivement ». Selon Cissé (1998 : 13), 90% de la population sénégalaise parlent le wolof, qui a le statut de langue véhiculaire ou *lingua franca*, une langue utilisée entre des communautés n'ayant pas de langue commune. (Il est aussi *lingua franca* parmi les Sénégalais vivant en Europe ou aux Etats-Unis, et il est parlé en Gambie, en Mauritanie et à un moindre degré en Guinée, au Mali, au Gabon et en Côte d'Ivoire.) Un certain pourcentage des non-Wolof adopte même cette langue comme la première. Le Sénégal diffère ainsi des pays comme le Cameroun, où le français est langue véhiculaire, et même du Mali où la langue véhiculaire (le bambara) est parlée par un pourcentage moins important de la population (80%, Skattum 1997 : 75).

L'explication de l'expansion du wolof peut être soit historique, soit sociale ou les deux. Les premières villes à être entrées en contact avec les Européens dans ce que l'on appelle aujourd'hui le Sénégal furent Saint-Louis et Dakar, zones wolophones. Les Wolof étaient des intermédiaires et des négociants et par conséquent, les postes dans l'administration

---

<sup>9</sup> Cette citation est tirée d'une conversation avec des infirmières dans un hôpital de Dakar, au sujet des langues d'instruction, et elle est représentative de ce que nous avons entendu dire sur le wolof dans les villes du Sénégal.

ont souvent été repris par les Wolof après la décolonisation. Ce groupe ethnique est aussi économiquement plus puissant que les autres.

Le wolof domine les émissions télévisées en langues nationales (88%, Diouf 1994 : 70), il est utilisé dans les mosquées et en politique, notamment lors des campagnes électorales, et il est la langue du commerce. A Ziguinchor, ville traditionnellement non-wolof, Juillard (1995 : 133) a trouvé que le wolof prend la place, auparavant occupée par le créole, comme langue véhiculaire. Ce qui est peut-être encore plus intéressant, c'est que le wolof est en train de faire la compétition au français. Tabouret-Keller (1997 : 58) a trouvé qu'en conséquence du chômage parmi les francophones au Sénégal, une nouvelle classe de commerçants fait la promotion du wolof comme langue professionnelle à Dakar.

### 2.5.3 La promotion et la place des langues nationales

Le wolof domine aussi la promotion des langues nationales. Des hommes connus comme Ousmane Sembène, à travers son œuvre littéraire et cinématographique et le journal *Kaddu*, en coopération avec le linguiste Pathé Diagne, ainsi que l'historien Cheikh Anta Diop et même le président actuel, Abdoulaye Wade, ont mené des combats pour le wolof et les autres langues sénégalaises. Déjà au début du XX<sup>e</sup> siècle, Blaise Diagne, premier député noir à l'Assemblée nationale française, faisait sa campagne électorale en wolof. En 1954, dans son *Nation, nègres et cultures*, Cheikh Anta Diop traduit des concepts mathématiques, scientifiques et même la théorie de la relativité de Einstein en wolof, afin de montrer que les langues africaines peuvent exprimer des pensées théoriques et scientifiques. En 1983, l'Assemblée nationale a reçu le premier député ne parlant pas le français.

La radio est le lieu d'usage des langues nationales par excellence, à cause de son oralité. Un grand nombre de stations de radio font des émissions en plusieurs langues nationales, tandis que le français domine fortement à la télévision. Il existe des journaux en wolof et en pulaar<sup>10</sup> mais la vente de ces journaux est souvent limitée aux organismes d'alphabétisation. Quant aux livres, ARED est une maison d'édition assez importante en langues nationales, surtout en pulaar. Puisque les librairies ne s'intéressent pas beaucoup à cette production, la vente se fait à travers des réseaux informels (Fagerberg-Diallo 2002 : 16). A part ces domaines, on trouve le wolof à l'écrit sur les panneaux de publicité<sup>11</sup>, sur les enseignes des petites boutiques et restaurants informels (*tangana*), souvent avec une

---

<sup>10</sup> Laslie-Njëlben, Goodo.

<sup>11</sup> Pendant notre séjour, il y avait une grande campagne de publicité pour *American Cola – sama choice* (mon choix), utilisant l'anglais et le wolof ensemble.



orthographe francisée ou différant de la norme d'une autre manière. Puisque peu de personnes apprennent à écrire le wolof, il est difficile d'assurer le respect de la norme.

Le wolof fut l'une des premières langues sénégalaises à être étudiée, avec l'apparition de plusieurs travaux au XIX<sup>e</sup> siècle. Ils étaient surtout l'œuvre des missionnaires ; il a fallu attendre bien des années pour que les langues sénégalaises deviennent des objets de recherche scientifique avec le wolof toujours en avance. En 1936, on a créé la première institution de recherche au Sénégal, l'IFAN (Institut français de l'Afrique noire à l'époque, aujourd'hui Institut fondamental de l'Afrique noire), qui s'occupe entre autre de la linguistique. Au lendemain de l'indépendance, en 1963, a été fondé le CLAD (Centre de linguistique appliquée de Dakar). Sa mission est la recherche sur le français, l'anglais et les langues vernaculaires au Sénégal et un grand nombre de publications y ont vu le jour. Aujourd'hui, on peut étudier certaines langues nationales à l'Université.

La littérature produite par les auteurs des colonies françaises est surtout francophone. Le Sénégal connaît de grands romanciers, mais cette littérature est dans sa grande majorité inaccessible aux non-francophones<sup>12</sup>. « C'est essentiellement dans les colonies britanniques (...) que les langues d'Afrique noire furent mises par écrit et commencèrent à produire des écrivains autochtones » (Gérard 1992 : 32). Aujourd'hui, il existe certains ouvrages en wolof<sup>13</sup> et en pulaar, mais la plupart de ces livres sont des méthodes d'alphabétisation. Chez les vendeurs des livres, sur les marchés et dans la rue, il est rare de trouver un livre en langue nationale à part des manuels. Il existe beaucoup plus d'écrits en pulaar qu'en wolof, d'ailleurs.

\*

Cette situation sociolinguistique, de progression du wolof, peut favoriser la motivation et l'utilité de s'alphabétiser dans cette langue. Pourtant, la maîtrise du français est toujours plus importante afin de trouver un travail et d'avoir accès aux sources d'information. Il est l'unique langue d'instruction dans le système scolaire formel, comme on va le voir par la suite.

---

<sup>12</sup> Une exception est le roman de Cheik Hamidou Kane : *L'aventure ambiguë*, traduit en pulaar en 1990.

<sup>13</sup> Entre autre : Jen, Maam Yunus 1999: *Awwo bi*, Dakar : Osad (roman), Mamadu Dara Juuf 1987: *Taxaw, takku*, Paris : Nubia (poésie) et des bandes dessinées par Manel Njaay.

*Làmmiñu jambuur kenn du ci lekk ba tàqamtiku*

‘On ne peut pas manger avec la langue d’autrui jusqu’à la salivation’

Kocc Barma, philosophe wolof

### 3 L'EDUCATION AU SENEGAL

Il y a plusieurs types d'éducation au Sénégal. Dans ce chapitre, nous présenterons ceux qui concernent notre étude : l'école publique, laïque, les écoles confessionnelles musulmanes, coraniques et arabes, et les classes d'alphabétisation des adultes. Nous nous basons sur les ouvrages de Conklin (1998), Daun (1992), Dumont (1983), Fagerberg-Diallo (2001, 2002), Prinz (1996), Sow (2000) et sur nos entretiens avec des acteurs de l'alphabétisation au Sénégal : Alpha-Femmes, ARED, la Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base (DAEB), la Fondation Paul Gérin-Lajoie à Saint-Louis et Mohamadou Sy de l'Ecole nationale de l'économie appliquée.

#### 3.1 L'école publique

L'école formelle, de type occidental, est introduite au Sénégal, comme dans les autres colonies françaises, pendant la colonisation.

##### 3.1.1 L'école coloniale

En 1817, on a eu la première institution éducative coloniale au Sénégal, l'école mutuelle<sup>14</sup> à Saint-Louis. Le but de Jean Dard, son premier instituteur, était une école « typiquement africaine » et il se servait du wolof pour enseigner le français aux élèves (Prinz 1996 : 19). L'usage du wolof a été condamné par une « commission scolaire » en 1829 et Dard a perdu son poste. Le français est devenu langue d'instruction unique avec la loi de laïcisation des écoles en 1903, et les écoles des missions, qui avaient été plus ouvertes aux langues africaines, passaient sous la tutelle de l'administration coloniale (Vigner 1998 : 99). On voulait offrir une éducation « adaptée aux conditions locales » : le point de départ était le curriculum français, mais certaines parties concernant la France étaient remplacées par des informations relatives au contexte africain pour préserver les aspects de la culture africaine qui ne heurtaient pas les standards français (Conklin 1998 : 428). Les Africains allaient apprendre des techniques agricoles, de l'hygiène et de la lecture et l'écriture de base. Le but était à la fois idéologique et pratique : il fallait aider les Africains à « évoluer matériellement et moralement selon leur niveau de développement », « les libérer de la tyrannie de la nature » (notre traduction) et d'en faire des fonctionnaires de l'administration (*op. cit.* : 430-431). A

---

<sup>14</sup> Mutuelle renvoie à la méthode de l'enseignement : les élèves les plus avancés enseignaient les autres.

travers la langue française, ils allaient intérioriser les idées supérieures de la France (*op.cit.* : 429). Ainsi, l'enseignement était l'un des moyens les plus importants du colonisateur dans sa politique de l'assimilation.

### **3.1.2 L'école du Sénégal indépendant**

A l'heure de l'indépendance en 1960, le Sénégal avait un système d'éducation qui couvrait tout son territoire (Sylla 1992 : 381). Le taux de scolarisation était assez faible pourtant (moins de 10% selon Dumont 1983 : 216 et 36% selon Sylla *op.cit.* : 381). Par conséquent, l'Etat a augmenté le nombre d'écoles et d'enseignants et ainsi il a réussi à hausser ce taux (Sylla *op.cit.* : 382). Sinon, quasiment rien n'a changé dans le système scolaire avant les émeutes et les grèves scolaires en 1968 qui exigeaient une réforme adaptant l'éducation aux réalités africaines. En 1971, la loi d'Orientation de l'éducation nationale a vu le jour et le curriculum a été africanisé et sénégalisé à un certain degré. Cependant, les professeurs des lycées restaient longtemps des Français, des *coopérants*, et le français était la seule langue d'instruction. La crise économique des années 70 a empêché la mise en œuvre d'un grand nombre des mesures prévues dans la loi de 1971, ce qui a mené à une crise grave et une « année blanche » en 1987/1988 quand l'enseignement était bloqué par des grèves.

On estime qu'en 1998/99, 65,50% des enfants sénégalais allaient à l'école, 73,10% des garçons et 58,10% des filles (Sow 2000 : 7.2.3). L'école primaire dure 6 ans et 41,6% des élèves réussissent à l'examen final (*op.cit.* 7.2.8.2.1) pour passer au collège. Le redoublement (14% *op.cit.* : 7.2.7.1) et la surcharge des classes sont de règle, et les performances des filles sont nettement plus faibles que celles des garçons. Même si Sow (*op.cit.*) constate un certain progrès depuis le *Cadre d'action pour l'éducation pour tous* de la conférence à Jomtien en 1990 (le taux brut de scolarisation monte et les différences basées sur le genre diminuent), on parle d'une crise scolaire au Sénégal, comme partout en Afrique : le système scolaire n'arrive pas à assurer l'acquisition des facultés de base de la lecture, de l'écriture et du calcul de la population. La nécessité d'un enseignement informel pour la population adulte, et surtout pour la partie féminine, s'impose.

### **3.1.3 Les langues à l'école**

On est tenté de se demander si la langue d'instruction est une des raisons des pauvres résultats des élèves sénégalais. Comme on l'a vu (2.5.2), le français est très peu utilisé comme langue de communication orale au Sénégal, ce qui pose des problèmes aux enfants, qui ne

comprennent pas ce que dit le professeur. Ainsi est créé un fossé entre l'école et le milieu familial traditionnel, puisque le plus souvent les parents non plus ne comprennent pas le français (Dumont 1983 : 197). Senghor faisait déjà en 1937 appel à l'introduction d'une « langue indigène » dans les lycées (*in* Senghor 1964 : 18). L'introduction des langues nationales dans l'enseignement est prévue depuis la loi de 1971. Néanmoins, les projets qui ont vu le jour ont en grande partie été des échecs et cela à cause de l'insuffisance des préparations, le manque de manuels et de formation des enseignants. On peut penser que cela est dû à l'absence d'une volonté politique réelle. Les langues nationales sont en tout cas toujours reléguées aux cours de récréation. L'hostilité des parents, qui ont peur que leurs enfants aient un enseignement au rabais (Dumont *op.cit.* : 205), est un autre facteur empêchant la réussite de l'enseignement en langues nationales.

### **3.2 Les écoles coraniques**

Musulmans, la plupart des Sénégalais doivent pouvoir réciter le Coran et connaître les bases de l'islam. Ils vont donc à l'école coranique, institution pré-coloniale, dirigée par les marabouts des confréries religieuses. Les filles fréquentent les écoles coraniques<sup>15</sup>, mais elles y passent moins de temps que les garçons. Certains y sont envoyés quand ils sont petits, pour « avoir une bonne éducation morale et religieuse » (Diop 1981 : 315), souvent dans une ville autre que celle de leur famille parce qu'on estime qu'ils apprendront mieux loin de leur mère ou parce que leurs parents n'arrivent pas à les nourrir. Ils vont habiter chez le marabout qui ne peut ou ne veut pas l'entretenir et ils vivent d'aumônes. Ceci fait partie de l'éducation de la soumission, importante en islam, et le marabout exploite souvent cette situation. Certains élèves apprennent le Coran et retournent chez leurs parents, d'autres s'en vont vivre dans la rue des grandes villes. L'enseignement consiste à apprendre à réciter le Coran et à être un bon musulman. Les élèves écrivent les caractères arabes avec de l'encre sur des planchettes de bois, épèlent ces mêmes caractères, puis lisent et apprennent le texte par cœur, pour terminer par la compréhension du texte (Santerre 1973, cité *in* Tourneux et Iyébi-Mandjek 1994 : 89-90). La punition corporelle y est de règle.

---

<sup>15</sup> En 1991, 65% des Sénégalaises disaient qu'elles avaient fait l'école coranique (Callaway et Creevey 1994 : 48). Elles vont le plus souvent dans une école près de chez elles.

### 3.3 Les écoles arabes

Les écoles dites arabes au Sénégal, *médersa* au Mali, s'occupent aussi de l'enseignement du Coran et de l'éducation du « bon musulman », mais l'enseignement est plus moderne. L'islam est enseigné comme une matière, l'arabe comme une langue étrangère et des sujets comme les sciences naturelles et l'histoire sont également enseignés. Au village de notre étude, on nous a dit : « Dans les écoles coraniques, on enseigne seulement, mais on ne montre pas comment écrire. A l'école arabe, on nous a montré cela » (Focus group 2).

L'enseignement dure entre 4 et 6 ans et il est divisé en plusieurs niveaux, avec un examen pour passer de l'un à l'autre. En 1991, 11% des femmes et 20% des hommes avaient fréquenté l'école arabe (Callaway et Creevey 1994 : 72). L'expansion de cet enseignement depuis les années 70 est due à la critique dirigée vers les marabouts, qui « déforment » l'islam, et le désir d'un retour aux sources de la part des Etats islamiques, qui soutiennent ces écoles économiquement (Daun 1992 : 70). Les écoles sont privées et indépendantes les unes des autres (Villalón 1995 : 127). La question de leur statut officiel connaît une longue histoire de négociations et elles peuvent être reconnues si elles remplissent les conditions déterminées par l'Etat (*op.cit.* : 217). Les élèves ayant fréquenté ces écoles sont donc plus susceptibles d'acquérir des connaissances utiles en dehors de leur vie religieuse que les élèves des écoles coraniques, restant souvent des analphabètes. Dans notre village, les enfants vont d'habitude à l'école arabe à l'âge de six ans pour y faire six ans.

### 3.4 L'alphabétisation

Les chiffres portant sur le taux d'analphabétisme au Sénégal varient, mais ils montrent tous qu'une grande partie de la population est illettrée<sup>16</sup>. Le terme d'alphabétisation est utilisé au Sénégal pour des classes se servant des langues nationales comme langues d'instruction<sup>17</sup> et concerne en principe des personnes de 15 à 55 ans. En 1998/99, environ 185. 000 personnes étaient concernées (Sow *op.cit.* : 7.3.1.3), dont 75,5% de femmes. 88. 331 personnes apprenaient en langue wolof et 56. 388 en pulaar (*ibid.*). Ici, nous traiterons brièvement l'histoire de l'alphabétisation au Sénégal, ses acteurs et l'actuelle politique de l'Etat.

---

<sup>16</sup> Les chiffres concernant l'alphabétisation sont difficiles à mesurer. Selon l'UNESCO ([http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/View\\_Table\\_Literacy\\_Country\\_Age15+.xls](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/View_Table_Literacy_Country_Age15+.xls) consulté le 26.01.04) le taux d'analphabètes au Sénégal en 2000 est de 62,6%, selon Sow (2000 : 7.3.1.4), le taux est de 48,9%. L'UNESCO a maintenant introduit le *Literacy Assessment Programme* pour élargir la définition de l'alphabétisation et développer une nouvelle méthode pour mesurer les connaissances selon cette définition afin d'obtenir des chiffres plus fiables (UNESCO 2003 : 87).

<sup>17</sup> Il y a des classes en sept langues : wolof, sérère, pulaar, soninké, joola, mandinka et balant.

### 3.4.1 L'histoire de l'alphabétisation

La première campagne d'alphabétisation au Sénégal a été réalisée en 1953. Elle était exécutée par l'administration coloniale sur l'initiative de l'UNESCO avec le français comme langue d'instruction. La Fédération des étudiants noirs africains en France (parmi eux, le président actuel, Abdoulaye Wade) a élaboré une méthode d'enseignement en wolof, *Ijjib Volof*, publiée en 1959 et utilisée dans l'alphabétisation (Prinz 1996 : 39). Il a fallu du temps pour que l'alphabétisation prenne poids au Sénégal : en 1977, seulement 2 266 adultes étaient inscrits aux cours (Dumont 1983 : 287). De 1981 à 1985, l'institut de formation du Parti Démocratique Sénégalais (le parti de Wade) menait de vastes campagnes d'alphabétisation en critiquant le gouvernement de ne pas faire assez d'efforts dans ce domaine. Ces campagnes ont été des échecs, à cause de leur dimension politique et du manque de soutien du gouvernement (Prinz *op.cit.* : 75). Une organisation dont les classes d'alphabétisation connaissent plus de succès est l'*Association pour la Renaissance du Pulaar* (ARP), qui s'occupe de l'alphabétisation en pulaar depuis 1982. C'est un mouvement populaire dont les animateurs de classes sont souvent des volontaires, leur motivation étant d'ordre aussi bien culturel que fonctionnel.

Au lendemain de la conférence de l'*Education pour tous* à Jomtien en 1990, le Sénégal a adopté un plan pour l'amélioration de l'éducation de base. En 1991, on a créé un ministère pour la promotion des langues nationales, l'alphabétisation, l'éducation non formelle et l'éducation pour adultes. Son Plan d'action formalise l'objectif de l'éducation informelle en langues nationales : diminuer de 5% chaque année le taux d'analphabétisme des Sénégalais entre 9 et 55 ans et corriger les disparités d'âge et de sexe dans ce domaine. Les femmes forment ainsi le groupe cible de l'alphabétisation au Sénégal, comme au niveau international, d'ailleurs. Le travail du Plan d'action est coordonné par la Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base (DAEB). Depuis 1998, le Sénégal fait partie du Programme décennal de l'éducation et de la formation de l'ONU, un programme qui mise surtout sur la qualité de l'éducation formelle, mais qui soutient également l'alphabétisation des adultes et les écoles communautaires de base (ECB). En 2002, environ 10 000 Sénégalais de 9 à 15 ans suivaient l'enseignement en langues nationales<sup>18</sup> (Fagerberg-Diallo 2002 : 4). Il y a donc de multiples structures faisant partie de l'alphabétisation au Sénégal aussi bien au niveau de l'Etat qu'au niveau de la société civile et en dehors du pays. Pour organiser ces structures, le Sénégal se sert de la stratégie de *faire-faire*.

---

<sup>18</sup> L'Etat sénégalais soutient en priorité les ECB comme éducation alternative pour les jeunes.

### 3.4.2 La politique de *faire-faire*

Depuis 1995, l'Etat sénégalais suit une politique de partenariat, de *faire-faire* dans l'alphabétisation : l'*Etat* canalise les financements, venus des *bailleurs de fonds*<sup>19</sup>, à travers des projets comme Alpha-Femmes, vers les *opérateurs*<sup>20</sup> qui organisent des classes d'alphabétisation, selon le *manuel de procédure* de l'Etat. Les opérateurs sont souvent de petites organisations locales qui basent toute leur existence sur l'alphabétisation : parfois elles s'occupent en même temps d'autres projets de développement. L'Etat supervise et évalue leurs actions. Cette politique a contribué à une variété de méthodes et d'expériences pratiquées par une multitude d'institutions préoccupées par l'alphabétisation (Fagerberg-Diallo 2002 : 6). Il faut pourtant des moyens financiers assez importants pour pouvoir suivre le manuel de procédure, ce qui pose problème aux nouveaux et aux petits opérateurs. Ceci peut empêcher des initiatives locales au profit des projets des anciens fonctionnaires de l'Etat ou d'autres personnes connaisseurs des procédures de l'Etat possédant des moyens.

Les évaluations de la DAEB montrent qu'entre 50% et 60% des bénéficiaires apprennent à lire, tandis qu'entre 17% et 19% peuvent utiliser leurs connaissances pour résoudre un problème pratique. Ces résultats semblent assez pauvres et un informateur qui travaille dans l'alphabétisation les explique par la courte durée des classes, deux ans, ainsi que par le manque d'un environnement lettré. Les participants ne font d'habitude que deux ans d'alphabétisation.

Avant de passer à l'analyse des données collectées dans ce village, nous allons décrire la méthode de l'enquête.

---

<sup>19</sup> Pour l'alphabétisation, il s'agit de la Banque mondiale, les coopérations allemande et canadienne et l'UNICEF.

<sup>20</sup> Pour être reconnu comme opérateur, il faut une existence juridique ou l'appartenance à une telle structure, et la personne ou l'organisme doit avoir au moins 2 ans d'expérience d'alphabétisation et d'éducation de base (information donnée par la DAEB lors d'un entretien le 04.03.03 ).



Ce sont des enquêtes que vous faites, mais pas des enquêtes policières, parce que ça nous a ouvert les yeux, nous avons compris beaucoup de choses ; parce que nous sommes toujours en train d'apprendre.

Informateur, 38 ans

## **4 CADRE METHODOLOGIQUE : LA METHODE ACCELEREE DE RECHERCHE PARTICIPATIVE (MARP)**

Pour notre collecte des données, nous nous étions préparée à nous servir de questionnaires et d'entretiens, donc d'une méthode mixte, à la fois quantitative et qualitative. Mais, arrivée au Sénégal, les connaisseurs du terrain nous ont conseillé de laisser tomber ces questionnaires à cause de l'hostilité des informateurs envers ce type d'enquête, et on nous a introduite aux outils de la méthode accélérée de recherche participative, MARP. Nous avons décidé de nous en servir pour notre étude, les jugeant plus susceptibles de créer une situation favorable à la recherche que les questionnaires et de nous donner des renseignements plus véridiques. Les guides d'entretien que nous avons préparés ont été modifiés vers une structure plus souple.

Dans ce chapitre, nous allons d'abord présenter la MARP d'une manière générale et ensuite faire une description des outils dont nous nous sommes servie pour notre étude. Nous nous basons surtout sur les travaux de Chambers (1993, 1997, 2002), Guèye (1999), Kumar (1993), et Molteberg (1995) en plus de notre expérience et de notre initiation à la méthode sur le terrain<sup>21</sup>. Nous présenterons aussi nos informateurs et nous terminerons par une évaluation de la méthode utilisée.

### **4.1 Les idées de base de la MARP**

La méthode accélérée de recherche participative se base sur une conception selon laquelle il ne peut y avoir de développement dans la société si celui-ci n'est pas déterminé par la population locale. Sa participation dans la recherche est donc nécessaire. Un des inspirateurs de ce point de vue est Paolo Freire et sa pédagogie de libération de l'opprimé (1970), à travers laquelle les pauvres et les exploités doivent être encouragés à analyser leur propre réalité afin de prendre en main leur propre avenir. Roger Chambers, un des fondateurs de la MARP, en propose cette définition :

A growing family of approaches, methods, attitudes and behaviors to enable and empower people to share, analyze and enhance their knowledge of life and conditions, and to plan, act, monitor, evaluate and reflect (2002 : 3).

---

<sup>21</sup> Nous tenons à remercier ARED, Moussa Sy et Alassane Touré de nous avoir initiée à la MARP et à ses outils.

L'approche est donc holistique : il s'agit aussi bien des attitudes que de l'action concrète du chercheur. La MARP veut diminuer la distance entre les planificateurs des projets de développement et les personnes concernées et entre ceux qui prennent les décisions et ceux qui en subissent les conséquences. Selon les idées de la MARP, la recherche dite traditionnelle, surtout les études quantitatives se servant de questionnaires, peut avoir des effets négatifs sur les « enquêtés », étant donnée la relation très inégale entre ceux-ci et l'enquêteur : « Power and initiative lies with the interviewer (...) something that is done to people » (Chambers 1997 : 93-94), ce qui génère des données trompeuses. « Respondents often know or sense the replies they are meant to give » (*ibid.*). En plus, les questionnaires

select and simplify reality, often mislead and reconfirm the realities of uppers, missing local complexity and diversity. In contrast, PRA<sup>22</sup> methods usually engage the commitment and analysis of local people, enable the expression and sharing of their diverse and complex realities (*op.cit.*: 122-123).

Ce sont les ONG et les projets de gestion des ressources naturelles qui ont été les premiers à introduire la MARP, suivis par des organisations de développement internationales dès les années 80. Aujourd'hui, on s'en sert dans au moins 100 pays dans presque tous les domaines du développement et de l'action communautaire, comme l'évaluation, la préparation et le démarrage des projets (Chambers et Blackburn 2003). Au Sénégal, la MARP est très répandue, surtout grâce au travail du Programme Sahel de l'Institut International pour l'Environnement et le Développement (IIED), et celui des associations d'alphabétisation, par exemple Associates in Research for Education and Development (ARED)<sup>23</sup> et Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) de la coopération allemande, ce dernier étant le bailleur de fonds du projet qui fait l'objet de notre étude.

La MARP est une méthode contestée. On discute entre autre le degré de sa scientificité et le fait qu'elle donne des renseignements qui se mesurent difficilement. Ceux qui travaillent avec l'évaluation conventionnelle des projets de développement, par exemple, sont sceptiques envers les évaluations purement participatives (Degnbol-Martinussen et Engberg-Pedersen 1999 : 274). Pour mieux assurer la fiabilité et la validité des renseignements obtenus, la MARP part du principe de la triangulation : chaque sujet doit être traité par différents outils et

---

<sup>22</sup> PRA est l'abréviation de *Participatory Rural Appraisal*, un terme anglophone équivalent à la MARP. cf. 4.4 ci-dessous.

<sup>23</sup> ARED, ARP et Alpha-Femmes utilisent par exemple l'outil du calendrier saisonnier pour bien situer des programmes d'alphabétisation par rapport aux autres activités de la communauté. Cet outil donne l'information nécessaire sur les périodes de l'année où les gens ont le temps de suivre des cours. Ils utilisent également les outils MARP pour l'enseignement de l'alphabet.

différents informateurs. Même si la MARP est surtout utilisée par les projets de développement, ses outils sont bien adaptés à une recherche comme la nôtre.

## **4.2 Les outils de la MARP**

La terminologie anglophone fait la distinction entre *Rapid Rural Appraisal*, RRA, et *Participatory Rural Appraisal*, PRA. Le premier est une méthode de collecte des données par des entretiens semi-directifs et des *focus groups* (cf. 4.5.5), l'autre vise la prise en main par les populations elles-mêmes, de leur propre avenir, à travers des séances de visualisation. Dans la pratique le PRA veut dire que l'on rassemble un certain nombre de personnes pour faire une figure sur le sol à l'aide de dessins et d'objets. La figure et le sujet de la figure sont fixés avant de commencer, mais le résultat dépend du consensus des participants qui peuvent tous exprimer leur opinion et proposer des modifications du dessin. Ainsi, les participants n'ont pas besoin de savoir lire et écrire pour suivre ou pour agir. Dans notre étude, nous nous sommes servis des outils du RRA et du PRA pour la collecte des données.

Comme ces outils demandent un animateur des séances et que nous ne sommes pas formée pour ceci, nous avons eu recours à un assistant pour effectuer cette partie de la recherche. Puisque nous avions prévu une autre méthode que la MARP, il a fallu tout re-préparer une fois arrivée au Sénégal. L'avantage, c'est que nous l'avons fait en coopération avec notre assistant. Nous avons discuté les outils à utiliser et les objectifs. Ainsi, notre relation fut plutôt celle d'une équipe, ce qui donna plus de liberté d'improvisation, si importante, à l'animateur des séances. Les villageois connaissent déjà un peu la méthode de la MARP, car ces outils avaient été utilisés pour les préparations de la classe d'alphabétisation organisée en coopération avec Alpha-Femmes, ce qui a facilité notre travail et a probablement tempéré l'éventuelle aliénation des informateurs.

## **4.3 Les informateurs**

En général, nos informateurs sont des femmes entre 15 et 60 ans, le groupe cible de l'alphabétisation. Les caractéristiques des informateurs seront spécifiées dans la description de chaque outil, mais disons déjà qu'au total il s'agit d'environ 90 personnes, dont 10 hommes, 25 femmes adultes (30 ans et plus) et 55 jeunes femmes (de 15 à 35 ans). Nous n'avons refusé à personne la participation aux activités de visualisation, qui se déroulaient au *penc*, la place du village. Tous ceux qui le souhaitaient étaient en principe au courant de tout ce qui s'y passait. Les villageois exerçaient ainsi un certain contrôle sur l'étude, condition importante de

la MARP. Aucun homme n'assistait *activement* aux séances de la MARP, à l'exception de celle concernant le profil historique (4.4.2). Pour les entretiens en tête-à-tête, la sélection des informateurs a été faite en vue d'assurer la représentativité de l'échantillon, c'est-à-dire pour couvrir la diversité des types de relations avec les projets d'alphabétisation et des âges différents.

A l'aide de nos intermédiaires dans le village, l'opérateur et la monitrice, et notre assistant, nous avons cherché à suivre le rythme du village et à assister aux activités quotidiennes. Nous ne vivions pas au village, mais y allions tous les jours pour y passer la journée. Chaque matin, à l'arrivée au village, nous saluions le chef et l'aînée du village puis nous prenions le petit-déjeuner et discussions un peu avec les gens avant de commencer le travail. Ensuite, nous déjeunions et prenions le thé avec eux. Cela nous a permis de garder de bonnes relations avec les femmes et de mieux connaître la vie du village.

#### **4.4 Les outils de la MARP utilisés pour notre recherche**

Nous avons choisi les outils de l'enquête selon leur utilité pour notre sujet de recherche. Nous sommes allée du plus général : la carte du village, le profil historique, au plus spécifique : la matrice et les pyramides des priorités. Nous avons recopié toutes les figures sur papier kraft et les avons donné au village (Voir annexe pour les dessins des figures). Après les séances de visualisation, nous sommes passés aux focus groups (entretiens en groupe) et aux entretiens en tête-à-tête.

##### **4.4.1 La carte du village**

La carte du village fut le premier outil dont nous nous sommes servie. Il consiste à faire un croquis du village, dans le sable, avec ses frontières et tous les lieux importants. Ce fut une bonne introduction au village pour nous, un outil peu compliqué et peu sensible. Il est peu probable qu'il y ait des désaccords, puisqu'il s'agit de quelque chose de concret et non d'opinions. Cela était vrai pour la première partie de la séance, qui concernait l'emplacement des différentes institutions. Cependant, l'approfondissement de ces renseignements était moins évident : le nombre de participants actifs diminuait et les désaccords augmentaient. Environ 30 personnes assistaient à la séance et des personnes ressources comme la monitrice (de la classe Alpha-Femmes) et la trésorière du moulin de mil dominaient.

L'information acquise à travers le processus de la visualisation dépasse largement celle que donne traditionnellement une carte. Nous avons obtenu des renseignements

importants par rapport à la composition ethnique du village, la situation scolaire et l’alphabétisation, des sujets que nous avons approfondis et nuancés à travers les outils suivants (annexe 1.1).

#### **4.4.2 Le profil historique**

Le profil historique du village constitue une suite logique à la carte. Comme celle-ci, il n’est pas très délicat, mais légèrement plus susceptible de faire surgir des mésententes. La démarche consiste à dessiner dans le sable une ligne symbolisant le temps, et puis les participants racontent l’histoire du village en y marquant la date approximative des événements importants (annexe 1.2). On s’intéresse aux changements au cours de l’histoire, aux perceptions locales des processus qui ont causé ces changements (Molteberg 1995 : 96).

Nous avons demandé aux villageois aînés de participer, pour retracer l’histoire jusqu’à la fondation du village. Cela nous a permis d’avoir leur point de vue sur l’alphabétisation, différent de celui des femmes, car pendant les autres activités, il n’y avait que les femmes qui assistaient et elles étaient toutes touchées par le projet Alpha-Femmes d’une manière ou d’une autre. Pourtant, il est probable que la présence des vieux a influencé le nombre de participants actifs qui était assez bas. Dans la culture wolof il n’est pas bien vu de parler en public s’il y a des aînés présents, par respect envers eux.

En effet, l’idée de la MARP selon laquelle tout le monde doit donner son opinion librement peut, à cause de la forte hiérarchisation qui existe dans la culture wolof, forcer les participants à briser des tabous. (Voilà pourquoi nous avons choisi de diviser les jeunes des adultes lors de trois des quatre focus groups, cf. 3.5.4.) Il y avait 15 participants au début de la séance du profil historique et le nombre augmentait au cours de son déroulement.

Puisqu’il y a moins de 60 ans que le village a été fondé, nous avons pu connaître toute son histoire en détail. Après avoir vu l’histoire en général, nous avons examiné de plus près celle de l’alphabétisation. La constatation de sa fin en 2000 a donné lieu à une discussion des raisons pour lesquelles les femmes n’organisent pas une classe elles-mêmes et l’usage ou le non-usage de la lecture. Les changements apportés par l’introduction de l’alphabétisation ont également été abordés.

#### **4.4.3 La matrice**

La matrice est utilisée pour connaître les critères des choix locaux et pour comprendre les raisons des préférences des participants. En pratique, il s’agit de mesurer l’importance d’une

chose pour une autre. Dans notre cas, ce fut l'importance des acquis de l'alphabétisation pour les activités des femmes. D'abord, les participantes nommaient toutes leurs activités et les visualisaient à l'aide d'objets différents le long d'une ligne verticale. Puis, elles faisaient la même chose sur une ligne horizontale, sauf qu'ici il s'agissait des connaissances acquises. Ces deux lignes formaient les deux côtés d'un diagramme carré. Dans ce diagramme, on faisait des quadrilatères que l'on remplissait de cauris selon la valeur de chaque connaissance pour chaque activité. Plus les participants mettaient de cauris plus la connaissance était importante pour l'activité en question et la personne qui les posait commentait son choix. Un sachet de cauris marquait une très grande importance et deux sachets marquaient la plus grande importance possible (annexe 1.3). En cas de mésentente, il fallait discuter jusqu'à un accord.

Il nous a fallu deux jours pour terminer la matrice et le nombre de participants variait entre 17 et 80. Par rapport aux séances précédentes, le niveau d'activité était assez important, surtout parmi les jeunes filles, et c'étaient les femmes elles-mêmes qui la dirigeaient. Le processus de catégorisation rend la matrice très informative : les participants définissent les catégories des sujets de discussion ainsi que leur valeur. Dans les questionnaires que nous avons prévus d'utiliser, nous avons distingué la lecture de l'écriture, alors que la matrice montre que les participantes y voient une seule connaissance, mais où l'aspect de l'écriture est prépondérant. La première partie de la matrice a donné une bonne indication de la vie de tous les jours des femmes, tandis que la nomination des connaissances liées à l'alphabétisation nous a montré leurs attitudes envers l'alphabétisation et les connaissances acquises. Leurs arguments montraient les aspects qu'elles considèrent importants de chaque connaissance. La faiblesse de cet outil est que les participants vont tout faire pour trouver des liens logiques entre les connaissances et les activités. Pourtant, la matrice finale contenait quelques carrés sans cauris.

#### **4.4.4 La pyramide des priorités**

L'outil qui a provoqué le plus de désaccords est la pyramide des priorités, un moyen pour mesurer la valeur d'une chose par rapport aux autres. Nous nous sommes encore servie des cauris pour marquer la valeur ; cependant, cette fois-ci, les participantes les rangent du plus important au moins important : un cauris pour la moins importante, deux cauris pour la deuxième moins importante connaissance etc (annexe 1.4). Nous avons pris comme point de départ les connaissances nommées lors de la matrice pour en faire cette « liste ». Puis, nous avons fait une deuxième pyramide, où l'on a ajouté les connaissances acquises à l'école arabe. Ceci nous a donné l'occasion de faire une comparaison entre les deux enseignements même si

le caractère religieux de l'un rend la comparaison un peu artificielle. Environ 25 femmes participaient, dont deux tiers étaient des jeunes.

#### **4.4.5 Le focus group**

Le focus group est une discussion en groupe où tout le monde est censé donner son opinion sur un ou plusieurs sujets. Il se base sur l'idée que les discussions libres génèrent des idées et des connaissances nouvelles (Kumar 1993 : 14). Nous en avons fait quatre sessions. La première fut spontanée : les jeunes filles s'étaient réunies pour se tresser et nous y avons assisté. Cette session ne se classe peut-être pas comme focus group, puisque nous avons commencé par des questions concrètes, et non des sujets. Son déroulement et l'information qu'elle donna, pourtant, se rapprochent des focus group à un tel degré que nous choisissons de l'inclure parmi ceux-ci. Le focus group suivant a réuni 10 femmes, des jeunes et des adultes. L'opérateur et la monitrice étaient présents. Nous avons proposé quatre sujets et nous avons pris soin de donner la parole à toutes les participantes. Pour les deux focus groups suivants, ce sont les participantes qui ont choisi les sujets et nous avons séparé les jeunes des adultes.

#### **4.5 Les entretiens semi-directifs**

Vers la fin du séjour au village, nous avons conduit des entretiens semi-directifs. A ce moment, les habitants avaient fait notre connaissance et ils ne semblaient pas mal à l'aise dans la situation d'interview. Nous avons fait 14 entretiens en tête-à-tête, dont 6 avec des femmes qui avaient suivi tous les trois ans du programme d'Alpha-Femmes ; parmi elles, une avait suivi d'autres cours d'alphabétisation aussi. Deux de ces informateurs n'avaient jamais suivi de cours d'alphabétisation, et une avait fait un an avec Alpha-Femmes mais avait abandonné le cours avant la deuxième année. Le seul homme interviewé qui avait assisté à des classes d'alphabétisation avait fait un an de peul et un an de wolof, aucun des deux dans le cadre du projet Alpha-Femmes. Nous avons aussi fait des entretiens avec l'aînée du village, le chef, l'opérateur et la monitrice. (Voir l'annexe 2 pour les sujets de conversation des entretiens et des focus groups.)

#### **4.6 Evaluation de la méthode**

A travers la MARP, nous avons connu la manière dont les villageois considèrent et vivent leur situation et la place que l'alphabétisation y occupe. Nous avons eu une bonne connaissance du



contexte des pratiques de l'écrit. Ce sont donc surtout les attitudes et le contexte que cette méthode permet de connaître en ce qui concerne l'écrit. Si le cadre de l'étude l'avait permis, nous aurions aimé observer des *literacy events*, les situations où l'on se sert de l'écrit (cf. Heath 1982, citée in Street 1993 : 12), afin de compléter nos données. Nous pensons néanmoins que les informations obtenues suffisent pour une analyse des pratiques de l'écrit au village et nous trouvons que nous n'aurions pas pu avoir ces données aussi rapidement et de tant d'informateurs, en gardant des rapports aussi conviviaux avec eux, si nous avions utilisé les méthodes de recherche traditionnelles.

Cependant, même si nos rapports avec les villageois semblaient proches et francs, il est probable qu'ils nous considéraient comme un agent d'Alpha-Femmes, puisque c'est cet organisme qui nous a emmenée au village. Cela a pu influencer la fiabilité des renseignements et susciter un sentiment d'obligation de participation à la recherche des villageois pour montrer leur reconnaissance envers le projet. Nous ne pensons pas, pourtant, que cela a pu modifier totalement le sens des données obtenues. Nous espérons que notre choix de méthode se reflète dans notre travail ; que le lecteur y entend les voix des informateurs et non seulement celle de l'auteur.

« En 1949, le village a été fondé avec l'installation du premier puits. Une femme est venue s'installer avec son fils et son berger pendant l'hivernage. Au terme de l'hivernage, le fondateur est venu, et après avoir construit la maison de ses femmes et creusé un puits, il a fait la mosquée et l'école coranique. »

L'histoire du fondement du village comme racontée lors de la séance du profil historique

## 5 LE TERRAIN D'ETUDE

Avant de passer à l'analyse des données, nous présenterons notre terrain d'étude et le projet Alpha-Femmes, qui a encadré la dernière classe d'alphabétisation dans ce village.

### 5.1 Le village de Sincu Aliw Mbay

Notre terrain d'étude est un petit village dans la région de Kaolack au centre est du Sénégal. Il nous a semblé plus facile de cerner l'interaction entre la société et l'alphabétisation dans un village comme celui-ci, à un certain degré isolé de ce qui se passe en ville où il y a une multitude d'influences. Le village s'appelle Sincu Aliw Mbay, 'le campement de Aliw Mbay', d'après le fondateur du village.

Il y a un peu plus de 200 habitants au village. Il y a six familles différentes, qui occupent chacune une partie du village, réparties dans 27 maisonnées. Ils sont d'origine ethnique wolof (majoritaire) et peul. Le wolof y est la langue véhiculaire alors que les Peul parlent leur langue entre eux. Les villageois ont une certaine connaissance de l'arabe à cause de l'islam et l'enseignement religieux, alors que leurs connaissances du français sont minimales, personne n'étant allé à l'école publique, sauf quelques enfants qui y vont dans un village voisin. Il y a une école coranique, qui reçoit des garçons venant d'autres villages, et une école arabe, qui s'occupe de l'enseignement du Coran à l'instar de l'école coranique, mais, qui de plus, enseigne d'autres sujets religieux ainsi que des sujets scientifiques en langue arabe (*cf.* 3.3).

L'économie du village se base sur l'agriculture, en particulier sur la culture du mil et de l'arachide, mais aussi des légumes comme la tomate et le piment. L'élevage de vaches, de moutons, de chèvres et de poulets est aussi important. Les hommes cherchent souvent un revenu en dehors du village ; certains sont partis en Italie ou aux Etats-Unis<sup>24</sup>. Ceux qui vivent au village vendent du sel et de l'arachide à Kaolack. Pendant la journée, il y a donc très peu d'hommes présents. L'eau au village est très salée ; il faut faire 7 km pour avoir une eau assez bonne pour laver le linge. Pour aller à la ville de Kaolack, capitale régionale, il faut faire environ une heure et demie en voiture. Il n'y a pas d'électricité ou de téléphone fixe, mais ils ont un accumulateur solaire pour le chargement des trois téléphones portables qui existent au

---

<sup>24</sup> La migration récente au Sénégal se dirige principalement vers l'Europe du Sud et vers les Etats-Unis (Tall 2002 : 549). L'Italie est aujourd'hui la première destination des Sénégalais dirigés vers les pays développés d'Europe et d'Amérique à cause de la facilité d'entrée et d'insertion (*op.cit.* : 556). Le départ pour les Etats-Unis est surtout motivé par la diversité des possibilités d'insertion professionnelle (*op.cit.* : 558).

village. Il y a eu plusieurs classes d'alphabétisation, tous en wolof. La dernière était organisée par l'opérateur UNICOM<sup>25</sup> de 1997 à 2000 en coopération avec Alpha-Femmes.

## 5.2 Alpha-Femmes

Les bailleurs de fonds étrangers ont « partagé » le Sénégal entre eux. Les zones d'intervention de la coopération allemande sont les régions de Kaolack et de Fatick, des régions ayant un niveau d'analphabétisme assez élevé par rapport aux autres régions. Le taux brut de scolarisation est aussi assez bas. A Kaolack, la région où se trouve notre terrain d'étude, il est de 40,9%, alors qu'au niveau national, il est de 65,50% (Sow 2000 : 7.2.3.7). A travers le Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), l'Allemagne y finance depuis 1996 le projet Alpha-Femmes. L'objectif d'Alpha-Femmes est ainsi défini :

Contribuer à la promotion économique, sociale et culturelle des femmes sénégalaises par le biais d'une alphabétisation fonctionnelle qui met l'accent sur les connaissances en gestion financière, en santé, droit des femmes, l'environnement et l'éducation civique (Sy 2002 : 2).

Le groupe cible est composé de femmes pauvres, analphabètes et constituant des organisations de faibles capacités institutionnelles (*op.cit.* : 2). 80% des élèves de la classe doivent être des femmes (Cécé et Samb 1999 : 6). L'approche est fonctionnelle : des sujets comme la santé, l'économie, l'environnement et les droits de la femme font partie de l'enseignement.

En 2002, Alpha-Femmes avait 80 classes d'alphabétisation. Les classes sont organisées en coopération avec des opérateurs, qui choisissent le site et le local pour la classe, mais aussi, de plus en plus, directement avec les villages. Alpha-Femmes organise des formations de monitrices ainsi que des équipes de supervision et de suivi et il fournit le matériel dont la classe a besoin. Il y a des classes en langue wolof, en pulaar, en sérère et en mandinka. Alpha-Femmes a considéré le nombre habituel de cours d'une classe d'alphabétisation au Sénégal (300 heures) insuffisant et a ajouté une troisième année de *post-alphabétisation*, pour pérenniser les connaissances acquises.

Ces connaissances sont les suivantes : la première année, les participants doivent entre autre apprendre à écrire leur nom, lire un court texte, maîtriser un peu de calcul, tenir le cahier de caisse, ouvrir un compte de banque et prendre des décisions communes. L'année suivante,

---

<sup>25</sup> UNICOM (Union des comités villageois pour le développement de Lat Mengué), est une organisation des agriculteurs du département de Lat Mengué créée en 1993, organisant plusieurs classes d'alphabétisation avec l'appui d'Alpha-Femmes.

on approfondit ces connaissances et met l'accent sur le calcul et la gestion des activités génératrices de revenus (AGR), où les participants utilisent leurs connaissances pour en assurer la pérennisation. Selon nos informateurs travaillant dans l'alphabétisation, les AGR constituent une motivation très importante et parfois elles sont nécessaires pour permettre aux femmes de participer à cause du manque de moyens. La vente de différents produits agricoles, le crédit rotatif ou une banque de céréales sont des exemples des AGR. A Sincu Aliw Mbay, les participants ont choisi la production et la vente des *netetu* (un condiment à base de graines de néré fermentés, utilisé dans la cuisine sénégalaise<sup>26</sup>) comme leur AGR. Ils ont aussi eu un emprunt du Crédit Mutuel Sénégalais, où réside un fonds de garantie apporté par Alpha-Femmes, pour acheter un moulin de mil.

La troisième année est donc celle de la post-alphabétisation. Les participants doivent alors consolider leurs acquis et leur autonomie et partager leur savoir avec la communauté. Ils reçoivent une *valise-bibliothèque*, des valises contenant 2 x 20 livres (des sujets fonctionnels et de la littérature) en langues nationales pour faciliter le maintien des acquis. Les contrôles des classes d'Alpha-Femmes montrent que 57,8% des participants ont une lecture courante (communication personnelle de Mbodj, directeur d'Alpha-Femmes).

La classe à Sincu Aliw Mbay était composée de 20 participants, 18 femmes et 2 hommes. 11 des participants vivent actuellement dans d'autres villages, la plupart à cause du mariage, et 8 restent au village<sup>27</sup>. Il y avait un certain degré d'abandon la première année, mais ceux qui partaient ont en partie été remplacés. Cette classe n'était pas la première qu'ait connu le village, comme on va le voir dans le chapitre suivant où nous allons regarder de plus près la manière dont l'alphabétisation a été introduite et s'est déroulée au village.

---

<sup>26</sup> Voir Riss (1989 : 172) pour une description de la production de *netetu*.

<sup>27</sup> Un est décédé.

*Ku muñ muuñ.*

‘Qui patiente va sourire’

Proverbe wolof, réponse du responsable local du programme d’alphabétisation à une question portant sur sa motivation dans l’alphabétisation.

## 6 L'ANALYSE DES PRATIQUES DE L'ECRIT

Dans notre analyse, nous nous intéresserons aux pratiques de l'écrit après l'alphabétisation en wolof. Dans 1.2, nous avons vu que la notion des pratiques de l'écrit embrasse les attitudes envers l'écrit ainsi que les usages et les relations sociales liées à ces usages. Nous rappelons la définition des pratiques de l'écrit de Street (1987, cité *in* Street 1993 : 12-13) :

I employ literacy practices as a broader concept, pitched at a higher level of abstraction and referring to both behaviour and conceptualisations related to the use of reading and/or writing. 'Literacy practices' incorporate not only 'literacy events', as empirical occasions to which literacy is integral, but also 'folk models' of those events and the ideological preconceptions that underpin them.

Ici, nous tenterons d'examiner tous ces aspects des pratiques : premièrement nous étudierons les structures liées à l'alphabétisation. Nous examinerons les relations entre les acteurs dans l'alphabétisation du village et Alpha-Femmes dans une perspective historique pour ensuite discuter les causes de l'absence d'alphabétisation à présent. Cette partie traite aussi des rapports entre l'alphabétisation et l'enseignement religieux.

La deuxième partie de l'analyse est consacrée aux attitudes des villageois. Nous étudierons leurs attitudes envers le phénomène de l'alphabétisation, envers les alphabétisés et les non-alphabétisés, envers les langues et envers les connaissances acquises par l'alphabétisation, en approfondissant notamment les attitudes envers l'écriture et la lecture.

Ces deux parties formeront la base de l'analyse des fonctions de l'écrit de la dernière partie où nous étudierons la manière dont nos informateurs utilisent l'écriture introduite par l'alphabétisation. Nous nous intéresserons aux résultats que ces pratiques donnent dans les domaines de la communication, de l'économie et de l'organisation du village.

Les citations sont traduites du wolof en français par notre assistant et interprète, parfois avec notre coopération. Nous considérons les énoncés des focus groups comme le produit de la discussion et lorsque nous les citerons, nous ferons référence au numéro du focus group, éventuellement au sujet discuté, sans identifier l'énonciateur. Pour les citations des séances de visualisation, nous ferons référence à l'outil de la MARP utilisé à la séance en question.

Par le terme d'alphabétisation, nous comprenons ici les cours d'alphabétisation en wolof ou les programmes d'alphabétisation qui ont eu lieu au village. Afin d'éviter des

ambiguïtés, nous réserverons le terme de projet à Alpha-Femmes, qui a le statut de projet de la coopération sénégallo-allemande.

## **6.1 Les structures liées à l’alphabétisation**

Le dialogue joue un rôle principal dans la pédagogie libératrice de Freire (1970 : 74). Freire s’intéresse surtout au dialogue entre l’instructeur et l’élève, mais on peut élargir la perspective au dialogue qui a lieu entre une communauté et un organisme alphabétiseur, dans notre cas entre Sincu Aliw Mbay et Alpha-Femmes<sup>28</sup>. C’est ce que fait Street (2001 : 7) quand il constate à propos des projets d’alphabétisation que : « a crude imposition [...] that marginalizes and denies local experience is likely to alienate even those who were initially motivated ». Un projet de développement rural au Mali l’illustre : ce projet a obligé les associations villageoises participantes à organiser des cours d’alphabétisation (Dombrowsky *et al.* 1993 : 160). Dans certains villages, ces associations imposaient à chaque famille d’y envoyer un de ses membres. Le résultat de cette obligation à plusieurs niveaux a été un manque de motivation qui a fait obstacle à la réussite du projet. Un bon dialogue ainsi que la participation des personnes concernées semblent indispensables afin de créer de bonnes conditions pour l’alphabétisation. C’est pourquoi nous avons voulu savoir si un bon dialogue a eu lieu entre notre village et les acteurs de l’alphabétisation. Nous discuterons ensuite des raisons pour lesquelles il n’y a plus de classe d’alphabétisation. A propos du dialogue entre le village et les acteurs dans l’alphabétisation, nous étudierons aussi les rapports entre l’alphabétisation et les anciennes institutions d’enseignement : l’école arabe et l’école coranique.

### **6.1.1 Aperçu historique**

Barton *et al.* (2000 : 13) soulignent l’importance d’une approche historique dans les études des pratiques de l’écrit : « We need a historical approach for an understanding of the ideology, culture and traditions on which current practices are based ». Nous donnerons ici un aperçu historique de l’alphabétisation à Sincu Aliw Mbay, mettant d’abord l’accent sur la participation des villageois à son organisation, afin de savoir si elle provient d’un désir de la communauté ou s’il s’agit d’une pression extérieure. Nous poserons aussi la question de

---

<sup>28</sup> Nous avons choisi d’étudier la relation du village avec Alpha-Femmes, car elle nous semble plus pertinente que la relation avec l’opérateur, l’UNICOM. Alpha-Femmes était responsable entre autre du matériel et de la formation de la monitrice et il est en contact direct avec la communauté villageoise.



l'influence des villageois sur les programmes d'alphabétisation, à savoir la manière dont ils les ont formés, pour connaître les relations entre la communauté et les autres acteurs dans l'alphabétisation au village.

#### **6.1.1.1 Le rôle du premier moniteur**

L'alphabétisation dans ce village date de bien avant la classe d'Alpha-Femmes. En 1987, un organisme lié à l'Etat, la Maison Familiale, a proposé à l'association villageoise d'envoyer un représentant à une formation d'alphabétiseurs. Le village y a envoyé l'ancien enseignant de l'école arabe et voici ce qu'il raconte lui-même :

Je suis parti à un séminaire qui traitait de l'alphabétisation où j'ai appris des choses intéressantes et je suis retourné au village pour les transmettre. Au début, j'avais beaucoup de difficultés, mais par la suite nous avons réalisé des progrès importants. Aux réunions, quand on discutait de l'agriculture, je profitais pour parler du wolof, de la nécessité d'apprendre en wolof. Finalement, les gens m'ont dit : tu vas nous montrer ça (Le premier moniteur).

C'est ainsi qu'en 1993, le moniteur a commencé à enseigner l'alphabétisation : « Il n'y avait pas de jours précis, les gens faisaient appel à moi quand ils voulaient apprendre ». Il a exprimé sa motivation ainsi : « Tout petit feu peut devenir un grand feu. Tout effort qu'on fait peut vaincre les difficultés ». C'est un homme qui croit à l'alphabétisation et qui, il nous semble, a réussi à transmettre cette attitude à ses co-villageois. Son rôle est à plusieurs égards le même que celui joué par un enseignant natif du village de Banakoni au Mali, qui a convaincu la population d'y accepter l'ouverture d'une école expérimentale, c'est-à-dire bilingue français-langue nationale (Tréfaut 1999 : 78). L'enthousiasme qu'il a créé a été « parmi les ingrédients de la réussite » de cette école (*op. cit.* : 318). Humery (1997, citée in Fagerberg-Diallo 2002 : 11) souligne l'importance de l'engagement des individus pour la mobilisation en faveur de l'alphabétisation en pulaar. C'est cette importance qui s'observe dans notre cas et qui explique pourquoi on peut dire que l'initiative qui forme la base des projets est venue du village.

L'année suivante, la classe a été rattachée à un projet de l'Etat appelé 1000 classes à travers l'engagement de la Maison familiale et l'enseignement a été fixé à trois jours par semaine. Le moniteur travaillait comme bénévole sans rémunération autre que celui que lui donnaient les participants. Les enfants et les jeunes filles qui ne suivaient pas de cours à l'école coranique ou à l'école arabe participaient à côté des hommes aînés et des femmes. Après un an, en 1995, la collaboration avec la Maison familiale a été terminée, probablement

parce que le village a préféré coopérer avec l'UNICOM, organisation indépendante de l'Etat, sur le plan de l'agriculture et du développement. Le moniteur a alors ouvert une nouvelle classe qui a fait encore une année d'alphabétisation. Par ses contacts avec Pagerna<sup>29</sup> de la coopération allemande, il est entré en contact avec Alpha-Femmes. En 1997, l'UNICOM, où le moniteur représentait le village (et où il maintenant est président), a fait une demande à Alpha-Femmes pour ouvrir une classe au village et celle-ci a été acceptée.

Les participants ont par la suite choisi eux-mêmes les sujets fonctionnels d'enseignement et, à travers un test, ils ont désigné une femme qui a reçu la formation de monitrice d'Alpha-Femmes. Elle avait, comme le premier moniteur, enseigné à l'école arabe et elle avait assisté aux cours d'alphabétisation antérieurs. Alpha-Femmes lui payait un salaire pendant les deux ans. Avant la troisième année, il lui fallait faire un test pour pouvoir continuer à enseigner la post-alphabétisation, test auquel elle n'a pas réussi. Une personne de l'extérieur est donc venue prendre la responsabilité de cette classe et la monitrice a assisté aux cours comme les autres participants. Après ces trois ans, une nouvelle classe Alpha-Femmes a été organisée sur l'insistance du premier moniteur, mais cette classe a bientôt été déplacée dans un autre village. La raison n'était pas claire pour les participants. Certains informateurs ont simplement constaté que « la classe ne devait pas avoir lieu à Sincu Aliw Mbay ». D'autres ont dit qu'il n'y avait pas assez de participants. Or, les programmes d'alphabétisation d'Alpha-Femmes durent en général trois ans et comme ce village avait déjà fait un tel programme, le projet a probablement choisi d'organiser un nouveau programme dans un autre village. Au total, il y a eu un peu plus de 6 ans d'alphabétisation au village : de 1993 à 2000 avec des interruptions.

#### **6.1.1.2 Les rapports entre le village et Alpha-Femmes**

L'alphabétisation à Sincu Aliw Mbay est ainsi enracinée dans la coopération entre la communauté, représentée par le premier moniteur, et des acteurs de l'extérieur. Le choix des mots des informateurs lors de la séance du profil historique montre qu'ils considèrent qu'ils ont effectivement eu une influence sur l'alphabétisation au village : un acteur extérieur, la Maison familiale, **offre** une formation et l'association villageoise **choisit** d'y envoyer l'enseignant de l'école arabe. Il apporte les « choses intéressantes » qu'il y a apprises et les villageois **choisissent** de les recevoir. Les villageois **font appel** au moniteur quand ils **veulent** qu'il leur donne des cours. Plus tard, ils **choisissent** les sujets que la nouvelle monitrice va

---

<sup>29</sup> Projet de protection de l'environnement au Sine-Saloum, financé par l'Allemagne.

enseigner. C'est donc un dialogue où le village répond à ce que l'acteur extérieur lui propose. L'initiative du village dans l'alphabétisation est soulignée dans la discussion lors du focus group 4 : « C'est comme ça que ça s'est passé, parce qu'Alpha-Femmes a trouvé des gens en train de s'alphabétiser et nous a appuyées » (Focus group 4). Un informateur représentant Alpha-Femmes ajoute : « A Sincu Aliw Mbay, il y avait déjà un milieu favorable à l'alphabétisation. Ils ont vu que l'alphabétisation pouvait les appuyer et ils ont fait une demande » (entretien 07.02.03). La relation entre le village et l'alphabétisation se distingue ainsi de celle que Dombrowsky *et al.* (1993) ont étudiée au Mali. La participation des communautés est un principe important du projet Alpha-Femmes et il s'est effectivement appliqué à Sincu Aliw Mbay. Pourtant, certains faits montrent qu'en fin de compte, c'est le bailleur de fonds qui détient le plus de pouvoir : la monitrice venait du village, mais Alpha-Femmes l'a remplacée par quelqu'un de l'extérieur pour l'enseignement de la troisième année. Des expériences de la Tanzanie et de l'Iran montrent qu'un enseignant venant de l'extérieur peut susciter la résistance des populations locales envers l'éducation (Street 1984 : 200), alors qu'un enseignant appartenant à la communauté peut faciliter la participation des villageoises, diminuer la distance entre l'enseignant et les participants et enfin donner de la confiance et un sentiment d'indépendance à la communauté. Quand la monitrice a été rejetée, il est possible que cette confiance ait été blessée et la motivation diminuée. Cependant, un enseignant non qualifié n'est pas acceptable non plus ; c'est donc un dilemme auquel il n'y a pas de solution évidente. Dans ce cas, nous ne pouvons pas parler de résistance contre l'alphabétisation, mais le renvoi de la monitrice est probablement un des facteurs empêchant la continuation de l'alphabétisation au village, si ce n'est pas la principale raison.

Malgré le déplacement de la classe d'alphabétisation dans un autre village, des rapports économiques existent toujours entre le village et Alpha-Femmes. Ainsi, le moulin de mil a été payé par un prêt garanti par Alpha-Femmes et ce prêt est censé être remboursé par la cotisation de celles qui utilisent le moulin. Quand les villageois ont eu des problèmes pour payer le crédit, ils ont contacté Alpha-Femmes, qui les a aidés. Le village se tourne donc toujours vers Alpha-Femmes pour avoir de l'assistance et il le reçoit. Ce lien est rendu encore plus fort par le fait que le premier moniteur est engagé comme superviseur par Alpha-Femmes, participant à une équipe partiellement responsable du suivi des classes dans la région. A travers l'alphabétisation, les villageois ont ainsi élargi leur réseau de contacts : lorsqu'ils ont des problèmes il y a plusieurs organismes à contacter.

\*

En conclusion à cet historique, nous pouvons constater que l'alphabétisation n'a pas été imposée au village, qu'aucun des organismes extérieurs n'a marginalisé ni renié l'expérience locale ou les pratiques d'alphabétisation existantes et qu'Alpha-Femmes a beaucoup misé sur la participation de la communauté. Les critères des NLS (*cf.* Freire et Street) semblent donc respectés. Il nous semble que l'alphabétisation a été souhaitée et recherchée par la communauté avant tout grâce à l'engagement personnel du premier moniteur.

Certains faits vont aussi à l'encontre des NLS : le renvoi de la monitrice et ensuite la cessation de l'alphabétisation. La dernière décision a été prise unilatéralement et, il paraît, sans explication. Plusieurs informateurs disent que la fin de l'alphabétisation à Sincu Aliw Mbay est due à la non-présence des ONG. Les villageois ne pensent-ils pas qu'ils sont capables de tenir une classe sans l'appui de l'extérieur ? C'est cette question qui nous intéresse dans le chapitre suivant.

### **6.1.2 L'alphabétisation à l'heure actuelle**

Malgré leur participation active à l'alphabétisation, les femmes à Sincu Aliw Mbay n'ont donc pas pris l'initiative d'une extension de la classe. Depuis qu'Alpha-Femmes ne soutient plus l'enseignement du wolof au village, elles n'ont pas enseigné l'écriture wolof indépendamment des acteurs extérieurs. Nous pensons qu'il y a à cela plusieurs raisons possibles. Il se peut que les ressources manquent : des ressources matérielles et des ressources humaines. Il se peut aussi qu'ils attendent une initiative de l'extérieur. Dans ce dernier cas, l'indépendance d'action du village semble réduite, puisqu'auparavant, les villageois ont organisé des cours d'alphabétisation eux-mêmes :

C'est de notre faute. Avant qu'Alpha-Femmes ne vienne, nous faisons de l'alphabétisation et quand Alpha-Femmes est parti, nous avons arrêté et là nous avons tort (La présidente du groupement féminin).

Par la suite, nous allons examiner les questions des ressources et de la passivité du village.

#### **6.1.2.1 Les ressources matérielles et humaines**

Les villageoises semblent être motivées pour une reprise de l'alphabétisation. Il y a toute une génération de jeunes filles n'ayant pas pu assister à la classe d'Alpha-Femmes, car vivant ailleurs à l'époque ou parce qu'elles allaient à l'école arabe. Ces filles disent qu'elles veulent

apprendre à lire et à écrire en wolof. L'aînée du village exprime aussi le désir d'une reprise de l'alphabétisation :

Elles doivent apprendre, l'enseignement est mieux que ce qu'elles font actuellement. Que Dieu nous préserve que ça s'arrête là. On souhaite que ça reprenne. Tout ce qu'on peut apprendre, qu'on l'apprenne (L'aînée du village).

Il ne semble pas non plus que les anciens participants pensent que leurs connaissances suffisent. Ceux qui ont déjà fait de l'alphabétisation expriment un désir de continuer : « Si l'on relance le programme, je veux bien continuer » (Femme d'environ 20 ans, ayant fait 4 ans d'alphabétisation).

Au niveau des ressources matérielles, plusieurs conditions importantes pour l'existence d'une classe d'alphabétisation au village semblent présentes. Le matériel nécessaire pour l'enseignement y est déjà : il y a des cahiers, des livres, une bibliothèque, un lieu d'enseignement et un tableau noir. Au niveau des moyens financiers, pourtant, les ressources sont faibles. Une classe d'alphabétisation organisée par la communauté n'apporte pas de revenu, comme l'a fait la classe d'Alpha-Femmes. Il coûte plus cher d'organiser une classe sans l'appui de l'extérieur. Nous allons revenir sur cette question sous 6.1.2.2.

L'organisation d'une classe d'alphabétisation dépend de l'initiative des hommes ou des femmes et d'un moniteur ou d'une monitrice. A la séance du profil historique, les informateurs ont expliqué le manque de classe à présent entre autre par le fait que la monitrice avait d'autres soucis et que le moniteur, maintenant président à l'UNICOM, était occupé là-bas. Le renvoi de la monitrice a pu la démotiver, mais elle dit qu'elle est prête à donner des cours sans rémunération (ce qui est confirmé par plusieurs sources). L'ancien moniteur semble occupé par son travail au sein d'UNICOM et d'Alpha-Femmes à un tel point qu'il ne peut plus s'engager dans l'alphabétisation au village (Profil historique, focus group 4). L'éloignement des personnes ressources de leur communauté par des ONG ou des projets de développement est un phénomène bien connu dans les pays du Sud. Ces personnes font carrière, mais la communauté perd des ressources importantes.

Le départ d'un grand nombre de personnes alphabétisées peut être une autre raison du manque d'initiative. Des 20 participants, il n'en reste que 8 au village. La présidente de l'association villageoise s'est plainte de l'absence de dynamisme du groupement féminin (cf. 6.3.3), à cause du départ de plusieurs femmes et il est probable que ce vide se reflète au niveau de l'alphabétisation. Le départ d'Alpha-Femmes a également pu être ressenti comme une telle perte.

### **6.1.2.2 La passivité**

Comme nous l'avons vu, Sincu Aliw Mbay avait déjà organisé des classes d'alphabétisation sur l'initiative du premier moniteur sans un appui important de l'extérieur. Il est possible que la classe d'Alpha-Femmes lui a ôté cette initiative d'une certaine manière. Mais, comme le moniteur travaille pour l'UNICOM, qui est l'opérateur du programme, il a dû jouer un rôle important pour le déroulement de cette classe aussi, d'une autre façon qu'auparavant. Les informateurs ont discuté l'absence d'enseignement lors de la séance du profil historique et il semble qu'ils attendent le retour d'Alpha-Femmes ou l'intervention d'une organisation quelconque pour reprendre :

Depuis lors, aucune structure n'est venue, pas parce que nous n'avons pas cherché, nous attendons toujours qu'Alpha-Femmes revienne travailler avec nous. Nous avons des contacts avec l'UNICOM et nous travaillons avec d'autres organisations. Nous espérons que bientôt nous aurons quelques réalisations (Profil historique).

Lors du focus group 4 (des femmes adultes) la présidente du groupement féminin a voulu que l'on discute les possibilités de reprise de l'alphabétisation. La majorité des informateurs proposait alors des manières de faire revenir Alpha-Femmes, d'autres projets ou des ONG :

Nous continuerons à apprendre lorsque Alpha-Femmes viendra.

Je demande à Alpha-Femmes de nous soutenir, parce que nous aimions vraiment les cours.

La démarche que nous avons entreprise avant, c'est la même chose que l'on doit faire.

Qu'on écrive nos projets pour que des ONG puissent nous aider à relancer l'alphabétisation. Qu'Alpha-Femmes ne nous oublie pas (Focus group 4).

Cette passivité des communautés locales est un des dilemmes de l'aide au développement. Afin d'organiser des activités en faveur du développement, il faut apporter des ressources à la communauté. Si le renforcement des communautés est l'objectif des activités, on risque néanmoins d'entraîner une passivité et une dépendance accrues. Ces effets se manifestent à Sincu Aliw Mbay, les énoncés du focus group le prouvent. Pourtant, même si l'attente d'une initiative extérieure domine en tant que point de vue, certaines femmes demandent que les villageois prennent l'initiative eux-mêmes :

Ce que l'on avait fait au début, on doit reprendre ce même chemin pour accéder à l'alphabétisation.

Maintenant, quand [l'ancien moniteur] est occupé, d'autres peuvent prendre le relais et quand ces autres-là commencent les cours, les gens qui s'intéressent viendront (Focus group 4).

Ils considèrent aussi l'apprentissage comme exigeant une initiative de la part de celui qui apprend :

Quand j'entends le mot apprendre, c'est **aller chercher** des connaissances. J'en ai **cherché** (le Coran et l'école arabe) pendant deux ans, et maintenant je suis mariée. Si tu veux du savoir, **il faut demander**. Qui ne demande pas beaucoup, n'a pas beaucoup de connaissances. A tout instant on peut apprendre, car il y a toujours de nouvelles choses à apprendre (Focus group 2, sur le terme d'apprendre).

Les vieux du village ont leur propre explication : « Maintenant, elles ont connu l'intérêt d'être payées pour l'alphabétisation. Sans être payé, personne ne veut reprendre le chemin » (Profil historique). Les personnes auxquelles nous avons parlé à la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base évoquent aussi ce problème. Ils disent que « dieu argent » a fait son entrée dans l'alphabétisation et que, maintenant, toute action dépend des financements. Faire l'alphabétisation indépendamment, comme avant, sera probablement vécu comme un pas en arrière et dans une société de faibles moyens financiers, l'apport économique d'un projet d'alphabétisation constitue forcément une motivation très importante. Ainsi, certains informateurs évoquent l'argent venu au village avec Alpha-Femmes comme une utilité importante de la classe d'alphabétisation :

J'y vois un grand intérêt parce que lorsque nous avons commencé, la femme d'Alpha-Femmes nous a amené beaucoup d'argent pour préparer les *netetu*. Nous vendons ça (Femme 30 ans, participante).

Avant les gens ne savaient pas grande chose. Beaucoup de choses sont faites. Parce qu'avec l'alphabétisation, ils ont eu des financements (Femme environ 35 ans, non participante).

Lors d'une des formations de monitrices d'Alpha-Femmes, les participantes ont demandé d'avoir « une petite somme d'argent pour pouvoir ramener des cadeaux dans leur famille » qui accompagnerait le paiement du transport, le logement et la subsistance lors de la formation (Cécé 2000 : 92). Ceci montre les attitudes et les espérances par rapport aux financements liés à l'alphabétisation. La situation économique du village s'est probablement empirée à cause des mauvaises récoltes ces dernières années et il est encore plus difficile de trouver le temps et

l'énergie pour l'alphabétisation, surtout si ce n'est pas un acteur de l'extérieur qui prend l'initiative ou les assiste. Cependant, l'Association pour la Renaissance du Pulaar connaît beaucoup de succès avec leur alphabétisation où le volontariat est fondamental. Même si leurs financements ont augmenté avec le temps et ont permis une efficacité accrue, l'apport du volontariat est toujours important (Fagerberg-Diallo 2001 : 161). L'alphabétisation devient fragile si les financements constituent la seule motivation.

Les informateurs associent l'alphabétisation au développement économique : « Si l'alphabétisation reviendra, nous pourrons vraiment développer le village » (Focus group 4). Ils disent que les connaissances acquises aux cours de l'alphabétisation peuvent avoir un effet positif sur l'économie, mais ils renvoient plutôt à l'arrivée d'un projet qu'aux connaissances acquises dans l'alphabétisation. Il ressort aussi de la pyramide des priorités 1 qu'au plan économique, c'est l'arrivée de l'argent qui intéresse les participantes et pas la manière dont elles peuvent gagner de l'argent elles-mêmes avec les connaissances acquises dans l'alphabétisation. Ainsi, la seule connaissance acquise dans l'alphabétisation qui peut apporter de l'argent directement a été mise en dernière place (*cf.* 6.2.4). Personne n'a d'ailleurs évoqué directement la question de l'argent : ni comme motif de l'alphabétisation afin de se servir des connaissances pour gagner de l'argent ni parce qu'il y avait de l'argent dans l'alphabétisation.

\*

Le fait qu'il n'y ait plus d'enseignement du wolof écrit nous semble être le résultat d'une passivité de la communauté, provoquée par l'attente d'une initiative d'une personne de la communauté ou de l'extérieur, pour des raisons économiques et peut-être parce que l'extension du programme d'Alpha-Femmes les a habitués à être soutenus dans l'alphabétisation. Il est aussi possible qu'elles ne voient pas d'utilité dans l'alphabétisation. Cette dernière question sera traitée dans 6.2 et dans 6.3, mais d'abord nous allons étudier les rapports entre l'école arabe et l'alphabétisation.

### **6.1.3 L'école arabe face aux nouvelles pratiques de l'écrit**

L'école arabe et l'école coranique pratiquaient l'écrit avant l'arrivée de l'alphabétisation au village. Ces pratiques sont religieuses, et elles se font en langue arabe. Il s'agit à l'oral de la récitation du texte sacré du Coran et des prières, mais aussi d'usages de l'écrit non-religieux : « Si je veux dire quelque chose et que je ne peux pas le faire en face de la personne, je l'écris en arabe » (Fille 14 ans, élève à l'école arabe). Nous choisissons de mettre l'accent sur l'école arabe ici, car si elle enseigne la récitation du Coran, à l'instar de l'école coranique, on y enseigne aussi des sujets qui se rapprochent des sujets enseignés dans ce que Zubair (2001 :



190) appelle l'*alphabétisation séculaire*, et que nous appelons simplement l'alphabétisation. On peut émettre deux hypothèses sur la relation entre l'alphabétisation et l'enseignement religieux : ou bien les deux entrent en conflit, en compétition, ou bien ils se soutiennent et se renforcent mutuellement<sup>30</sup>.

### 6.1.3.1 L'assimilation

L'enseignement religieux à Sincu Aliw Mbay date du fondement du village. Le village fut créé en 1949 quand Aliw Mbay termina son éducation religieuse et qu'il partit fonder un village et une école coranique. Par conséquent, la tradition d'enseignement religieux y est forte. Le soir, le son des élèves récitant autour du feu remplit le village. La femme aînée du village, une des femmes du défunt Aliw Mbay, ainsi que d'autres informateurs, exprime une attitude positive à l'égard de l'alphabétisation en l'assimilant à l'enseignement religieux :

Je suis éduquée dans l'enseignement, je ne connais que l'apprentissage des lettres. Avant que je ne vienne ici, j'ai appris le Coran. Mon marabout qui m'a eue ici<sup>31</sup>, lui, il ne connaît que l'éducation. [...] Toute sorte d'éducation m'intéresse. La seule chose qui me déplaît, c'est d'apprendre les mauvaises choses.

La bénédiction des aînés du village, qui constituent l'autorité, est indispensable pour éviter que l'alphabétisation ne devienne un sujet de conflit, et la tradition de l'enseignement religieux paraît contribuer à une attitude positive de la part des aînés. L'observation de l'alphabétisation ailleurs, par exemple en Ouganda, en Namibie ou dans d'autres endroits au Sénégal, montre que quand l'éducation se répand, elle acquiert une valeur intrinsèque (Oxenham 2000 : 248). Selon Fagerberg-Diallo (2001 : 160), l'usage de l'arabe écrit parmi les Peul du Sénégal pour rehausser leur statut social a rendu manifeste les avantages sociaux et économiques de l'écrit et a ainsi contribué à la motivation pour s'alphabétiser. Quant à nos informateurs, quand nous leur avons posé la question de l'utilité de l'alphabétisation, ils tendaient à généraliser en disant que toute éducation est positive<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> L'étude de Wagner (1993 : 278) au Maroc montre que l'enseignement de la récitation à l'école coranique développe les facultés de mémoire des enfants et que l'enseignement coranique est sans impact négatif sur l'éducation ou l'apprentissage comme le prétendent certains. Street (1984 : 133) remarque que les élèves de l'école coranique qu'il a étudiés en Iran sont conscients de la relation entre le graphique et le sens et que certains ont appris à écrire leur langue avec les caractères arabes (*op.cit.* : 134).

<sup>31</sup> Elle parle de son mari décédé, le fondateur du village.

<sup>32</sup> Nous devons cependant prendre en compte la relation qui existait entre nous et nos informateurs et qui a pu être influencée par nos rapports avec Alpha-Femmes. Les informateurs se sont peut-être montrés plus positifs envers l'alphabétisation qu'ils ne l'étaient, pensant que cela nous plaisait ou que cela pouvait leur apporter des avantages.

Le lien entre l'enseignement islamique en arabe et l'alphabétisation en wolof est renforcé par le choix des formateurs et de la location des classes : les villageois se sont servis de deux enseignants de l'école arabe pour assurer l'enseignement de l'alphabétisation et ils se sont servis du lieu de l'école arabe, ce qui montre la liaison que font les villageois entre ces différentes pratiques de l'écrit. Ce rapport est rendu encore plus fort par le fait que c'est l'enseignant de l'école arabe qui introduit l'alphabétisation au village. Les pratiques de l'écrit wolof et arabe ont certains domaines d'usage communs : l'arabe n'est pas uniquement lié à la religion, nos informateurs prétendent écrire des lettres dans cette langue, par exemple. La maîtrise de la lecture du wolof, de son côté, peut faciliter les connaissances de la religion puisqu'il existe un nombre assez important de livres sur l'islam écrits en langues nationales<sup>33</sup>, comme il en existe en arabe. Un de nos informateurs nous a raconté qu'il avait acheté un livre qui s'appelle *Xam sa diine* ('Connaître votre religion') : « On l'a vendu ici, je l'ai acheté » (Femme 45 ans).

Kvalbein (2004) pense que le travail de développement au tiers-monde a plus de possibilités de créer des changements positifs s'il passe par la religion. Si l'alphabétisation apparaît comme un complément aux anciennes pratiques plutôt que comme une menace, elle sera plus facilement acceptée. Il nous semble que c'est ce qui s'est passé à Sincu Aliw Mbay. Evidemment, il se peut que des participants potentiels à l'alphabétisation préfèrent l'enseignement religieux à l'alphabétisation. Ceci ne pose cependant pas un véritable problème au recrutement de l'alphabétisation en wolof, puisque les deux enseignements ne s'adressent pas tout à fait au même public. Le fait d'avoir déjà participé à l'enseignement religieux ne rend pas l'alphabétisation superflue aux yeux des villageois. Au contraire, cela motive l'acquisition de nouvelles connaissances :

J'ai appris un peu le Coran et 6 ans d'alphabétisation [en wolof]. Mais je n'ai pas encore assez. Je veux connaître autre chose. Si l'on me montre les opportunités, je peux vraiment aller les chercher (Femme 45 ans).

Les pratiques de l'écrit liées à la religion à Sincu Aliw Mbay se distinguent ainsi du *restricted literacy* au Ghana (Goody 1968). Selon Goody, le caractère magico-religieux de l'écrit limite la diffusion de celui-ci, son contenu et ses implications (*op.cit.* : 241). Le livre saint étant considéré comme une fin en soi, on n'a pas encouragé la recherche scientifique. L'introduction de l'écrit en Afrique de l'Ouest a ainsi « raté » les résultats que l'on a vu en Grèce, par exemple (*op.cit.* : 237), prétend Goody. Comme au Ghana, l'usage de formules

---

<sup>33</sup> Ceux-ci sont très populaires (Communication personnelle de M. Sy 15.01.03.).

magiques écrites pour faire des *gris-gris* (talismans) ou pour les dissoudre en eau qui doit être bue ou utilisée pour se laver est fréquent. Cet usage n'a pourtant pas empêché la diffusion de l'écrit à Sincu Aliw Mbay comme Goody dit que c'est le cas au Ghana. Au contraire, la nature religieuse de l'écrit a incité l'alphabétisation en wolof et l'a facilitée. Contrairement à Goody, Dumestre (2000 : 184) voit dans la religion une possibilité de diffusion de l'enseignement en langues nationales. Il pense que la distribution du Coran en langues nationales est « une voie possible » pour « un essor massif de la lecture » au Mali (*ibid.*).

### **6.1.3.2 La différenciation**

Le wolof écrit et l'arabe écrit existant côte à côte, nous avons voulu connaître les positions des informateurs concernant leur valeur respective. Pour que les informateurs discutent cette relation, nous leur avons demandé de nommer les connaissances acquises à l'école arabe ainsi que dans l'alphabétisation et les ranger selon leur importance (*cf.* 4.5.4, la pyramide des priorités 2). Les discussions étaient vives, et il était intéressant de voir que la monitrice et la présidente de l'association villageoise, parmi les plus zélées dans l'alphabétisation, étaient les plus actives en faveur de l'enseignement en arabe, peut-être à cause de leur attachement particulier à la religion : l'une a enseigné à l'école arabe, l'autre est la fille d'un maître d'école coranique. Comme c'est le cas chez les Vai (Cole et Scribner 1981 : 106), une opposition entre les enseignements religieux et séculaire est absente à Sincu Aliw Mbay. Mais il n'y a pas non plus de véritable coopération entre les deux. Car, même si nos informateurs assimilent l'alphabétisation séculaire à l'enseignement religieux, « nous ne pouvons pas les mettre ensemble » (Profil historique).

En fin de compte, c'est la connaissance du Coran qui est la plus importante pour nos informateurs, « car c'est la religion » (Pyramide des priorités 2). L'importance de la religion est telle qu'il est quasiment impossible d'accorder plus d'importance à autre chose. Les connaissances en ce qui concerne la santé, acquises dans la classe d'alphabétisation, ont pris la deuxième place de la pyramide. La discussion sur la question de savoir laquelle des deux écritures, wolof ou arabe, est la plus utile, s'est terminée par la « victoire » de l'arabe, non sans protestations. Certains informateurs ont pris leurs propres connaissances comme point de départ pour justifier leur position : « L'arabe est plus important, car c'est ça que j'ai appris », « Le wolof est mieux pour moi ». Pour la plupart, pourtant, les arguments de foi prévalent : la monitrice, par exemple, dit que l'arabe est supérieur car ouvrant la porte à la compréhension de la religion et aux bons comportements. Il faut aussi prendre en compte que les musulmans considèrent l'arabe comme une langue sacrée, car langue du Coran. Finalement, les

connaissances de l'hygiène, elles aussi venant de l'alphabétisation, l'ont emporté sur l'écriture wolof. Le wolof écrit est donc mis à la cinquième place, suivi par la connaissance des comportements musulmans<sup>34</sup>.

L'enseignement étant considéré comme plus important que l'alphabétisation, nous ne pensons pas que ceci nuit à l'alphabétisation, peut-être au contraire, à la condition qu'on la prenne au sérieux. L'étude de Zubair (2001 : 201) au Pakistan montre que l'alphabétisation séculaire est considérée comme dangereuse car rendant les femmes plus puissantes, tandis que l'enseignement du Coran n'a pas cet effet. Quand l'alphabétisation est assimilée à cet enseignement, elle est probablement vue comme inoffensive.

Même si l'arabe écrit et le wolof écrit connaissent en partie les mêmes domaines d'usage et que l'arabe est considéré comme supérieur, il ne s'ensuit pas que le wolof est jugé inutile : « Chacun doit apprendre dans sa langue, c'est l'idéal » (Femme entre 50 et 60 ans). « Ah, tu connais, tu comprends le wolof, tu comprends mieux le wolof, tu connais le wolof » (Femme 45 ans répondant à la question de l'utilité de l'alphabétisation en wolof). Si l'arabe est important pour l'identité des informateurs en tant que musulmans, le wolof l'est pour l'identité wolof : « Moi, j'ai fait le wolof, d'abord parce que je suis Wolof » (Le premier moniteur), comme le pulaar l'est pour l'identité peul : « Le pulaar est supérieur à toutes les langues » (Homme peul 38 ans).

Nous nous sommes demandée s'il n'aurait pas été plus facile de faire l'alphabétisation en wolof en caractères arabes, wolofal, puisque les villageois ont déjà l'expérience de ces caractères. Si tous les villageois utilisaient le même alphabet, ce serait plus pratique. Mais l'usage des caractères arabes au Sénégal est limité, il s'agit surtout de textes religieux, même si certaines ONG et missions se servent du wolofal pour atteindre un public plus vaste<sup>35</sup>. Ainsi, quand nos informateurs vont à Kaolack, la plupart des manifestations de l'écrit sont en caractères latins et le plus souvent en français. L'usage du wolof écrit est donc limité aussi, mais certains mots français sont compréhensibles pour celui qui maîtrise le wolof écrit (vu le grand nombre de mots d'emprunts, aussi dans le wolof de ce village) et les noms des lieux sont également transparents, même si l'orthographe est différente. Enfin, si l'on souhaite apprendre le français (ce que font nos informateurs, cf. 6.2.2.2), l'écriture en caractères latins facilitera cela. Il ne faut pas oublier non plus que c'est l'écriture en caractères latins qui est reconnue par l'Etat. Nous avons donc conclu que l'apprentissage des caractères latins est plus

---

<sup>34</sup> Nous reviendrons sur l'évaluation des connaissances de l'alphabétisation en wolof l'une par rapport à l'autre (6.2.5).

<sup>35</sup> Entre autre : Prime II (projet de santé financé par USAID), *Christian Missions* et *Serving in mission* (SIM). Il existe même des traductions des parties de la Bible en wolofal (selon le site web de SIM).

utile pour les villageois que les caractères arabes dans la vie quotidienne hors la religion, la meilleure solution étant probablement de maîtriser les deux alphabets.

\*

Cette partie de l'analyse nous a permis de connaître l'idéologie, la culture et la tradition sur lesquelles se basent les pratiques présentes de l'écrit (*cf.* Barton *et al.* 2000), particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit. Quant à l'idéologie, nous allons approfondir ce sujet dans la partie suivante de l'analyse, mais nous pouvons déjà dire que la longue histoire de l'enseignement religieux à Sincu Aliw Mbay a fait que l'écrit est considéré comme positif. L'alphabétisation a ainsi été désirée et recherchée par la société. Les nouvelles pratiques de l'écrit, généralement séculaires, ont complété les anciennes, religieuses, tandis que les anciennes pratiques ont facilité l'introduction des nouvelles. Nous voyons donc que ces deux enseignements différents se complètent plus qu'ils ne s'opposent.

## **6.2 Les attitudes**

Ayant constaté que les attitudes envers l'alphabétisation en général étaient positives, nous allons consacrer cette partie de l'analyse à une étude plus détaillée des attitudes envers l'alphabétisation et envers l'écrit. Nous examinerons d'abord les attitudes envers le rôle de l'alphabétisation par rapport à l'école publique. Ensuite, puisque nos informateurs se trouvent dans un pays où règne une situation éducative multilingue avec trois types d'enseignements de l'écrit avec trois langues d'instruction différentes, nous aborderons les attitudes linguistiques. Nous regarderons les attitudes envers les alphabétisés et les non-alphabétisés avant d'aborder les attitudes envers les connaissances acquises dans l'alphabétisation, et plus particulièrement envers l'écriture. Ainsi nous cherchons à connaître l'importance que nos informateurs leur accordent et ce que ces connaissances signifient pour eux. Notre objectif est de saisir l'idéologie exprimée à travers ces attitudes qui constitue la base des pratiques de l'écrit.

### **6.2.1 Envers l'alphabétisation**

Pour ceux qui planifient les programmes ou les projets d'alphabétisation, il s'agit souvent d'offrir un enseignement là où il n'existe pas de scolarisation formelle. La scolarisation informelle obtient ainsi facilement le statut d'un enseignement au rabais. Nous avons voulu savoir si nos informateurs partageaient ce sentiment.

Aucun de nos informateurs n'est allé à l'école publique. Les femmes adultes ont, elles, tendance à faire référence à l'éducation en arabe quand elles parlent de leur motivation pour suivre les cours d'alphabétisation. L'enseignement religieux était la seule possibilité réelle d'éducation en milieu rural quand elles étaient enfants, mais souvent elles n'ont pas pu le suivre à cause du travail au foyer :

Quand j'étais enfant, on n'apprenait pas de la même manière que maintenant. Quand j'étais à l'école [coranique], on me disait : va aider ta mère, je le faisais et je n'ai pas pu poursuivre. Lorsque j'ai vu l'alphabétisation, je suis entrée pour rattraper (Femme 45 ans).

Cette citation manifeste encore l'assimilation que font les villageois entre l'enseignement religieux et l'alphabétisation : c'est à défaut d'un enseignement religieux que certaines femmes s'alphabétisent. Tandis que les femmes plus âgées semblent considérer l'alphabétisation comme une nouvelle chance, les jeunes femmes y voient plutôt un substitut de l'école publique : « Nous n'avons pas appris le français, alors on a fait ça en wolof » (Femme 20 ans).

La différence entre l'attitude des jeunes et celle des adultes est probablement l'effet de l'expansion de l'éducation publique au Sénégal. Celle-ci a entraîné une modification dans l'appréciation de l'éducation des filles.

Une femme peul nous a dit :

Apprendre le wolof, c'est mieux que ne rien apprendre (Femme peul 35 ans).

Il est donc clair qu'elle considère l'alphabétisation en wolof comme un enseignement au rabais, mais par rapport à l'enseignement en pulaar plutôt que l'école publique. Cette femme souhaite étudier dans son village et l'alphabétisation en wolof est la seule possibilité qui s'offre. Pour suivre des cours d'alphabétisation en pulaar, il lui aurait fallu partir dans un autre village, ce qui est quasiment impossible pour une mère de famille.

Le côté informel et l'adaptation aux conditions de la femme distinguent donc l'alphabétisation positivement des autres enseignements. Les énoncés cités ci-dessus montrent bien que l'alphabétisation a présenté une possibilité d'enseignement aux femmes que les autres institutions n'ont pas pu offrir. L'alphabétisation semble donc être considérée comme un substitut, et par certaines comme un enseignement au rabais, sans que cela n'entraîne une perte de motivation. Nous allons maintenant voir s'il en est de même pour la langue d'instruction.

## 6.2.2 Envers les langues

La langue d’instruction constitue la différence la plus significative entre le système scolaire formel et l’alphabétisation. Le wolof est très peu utilisé à l’écrit dans la société sénégalaise et la maîtrise de cette écriture n’amène généralement pas de promotion sociale. Nous avons étudié les attitudes linguistiques des informateurs afin de voir leurs rapports avec les attitudes envers l’écrit et l’éducation et pour déterminer si l’alphabétisation a eu une influence sur les attitudes envers la langue d’instruction.

### 6.2.2.1 Le wolof

Nos informateurs ont en général une attitude positive envers le wolof. Pour la majorité des informateurs wolof, le wolof est la langue de préférence : « Le wolof est meilleur. C’est bien, tout simplement » (Focus group 1). Les arguments pour le wolof sont souvent de nature identitaire : « C’est ma langue maternelle ! » (Focus group 1). La même attitude s’observe chez un informateur peul envers le pulaar : « Une langue maternelle est toujours meilleure. J’ai épousé une Peul. Le peul est supérieur à toutes les langues » (Homme peul 38 ans).

Les arguments instrumentaux en faveur du wolof sont aussi importants pour justifier le choix de langue d’instruction. Ainsi, l’apprentissage est facilité si l’on utilise une langue connue par l’apprenant : « Notre langue est la meilleure. On apprend plus vite. Si l’on nous enseigne dans une autre langue, c’est difficile » (Femme 16 ans). Un autre informateur évoque les deux côtés, instrumental et identitaire, en même temps : « Comme langue d’instruction, je prendrai le wolof. Elle est plus facile et c’est ma langue maternelle » (Femme 20 ans).

Les attitudes portant sur le côté instrumental du wolof montrent que nos informateurs sont bien conscients du rôle important que joue le wolof au Sénégal et qu’ils s’attendent à un avenir prospère de la langue :

La majeure partie des Sénégalais peut s’exprimer en wolof alors que dans les autres langues ce sont des parties seulement qui peuvent s’exprimer. Les langues nationales ont un avenir prospère. Les gens s’intéressent de plus en plus à l’alphabétisation en wolof, un jour, il peut dépasser le français. Les publications en wolof augmentent (Femme 20 ans).

Cette femme lie donc l’alphabétisation à la politique linguistique. Elle croit que le wolof peut dépasser le français, ce qui veut probablement dire qu’elle pense qu’il peut obtenir le statut de langue officielle, et que l’alphabétisation en augmente les chances. Cet énoncé, ainsi que

d'autres, montrent que les villageois ont de l'estime pour leur langue et qu'ils y voient un potentiel. Ils se distinguent ainsi des informateurs d'Opheim (1999 : 45) qui « paraissent en effet sous-estimer le rôle de plus en plus dominant que joue le bambara à tous les niveaux de la société malienne ».

Nos informateurs insistaient sur le droit pour tous d'apprendre dans sa langue. A la question « Devrait-on enseigner toutes les langues au Sénégal ? » ils répondaient à l'affirmative :

Mais oui ! Dans les communautés rurales, il y a plusieurs ethnies. Lorsque Alpha-Femmes est venu après avoir fait leurs études du milieu, ils ont dit qu'ils ne prendront dans leurs programmes d'alphabétisation que le wolof et le pulaar. Là, je trouve qu'il y a une discrimination (Femme 50 ans).

Elles soulignent aussi les avantages de l'éducation en wolof, car informelle, pour la femme :

Si j'allais choisir la langue d'instruction, je prendrais le wolof. Car les autres langues, tu commences à les apprendre, mais on te détache de ta famille pour te marier et tu laisses tomber. Avec le wolof tu peux aller où tu veux et apprendre ça, quand tu es mariée aussi (Focus group 3).

L'étude d'Opheim au Mali (*op.cit.* : 48), montre des attitudes légèrement négatives envers l'éducation bilingue (bambara-français) et notamment envers le bambara comme langue d'instruction. Des parents d'élèves disent que ce n'est pas la peine d'apprendre le bambara, car ils le connaissent déjà, tandis que nos informateurs trouvent qu'en participant à l'alphabétisation en wolof, ils élargissent leur connaissance de cette langue :

Nous ne connaissons pas tout dans notre langue, c'est pourquoi nous apprenons pour approfondir nos connaissances dans notre propre langue (La monitrice).

La possibilité d'une certaine ascension sociale se présente en utilisant le wolof : le premier moniteur parle de la possibilité de faire carrière si l'on maîtrise le wolof écrit. Il nous a donné plusieurs exemples de personnes ayant travaillé comme moniteurs ou monitrices dans l'alphabétisation et qui maintenant travaillent pour de grands projets de développement. Cette possibilité provient pourtant d'un besoin créé par des ONG et elle reste très limitée tant que le français est la seule langue utilisée dans l'administration.



### 6.2.2.2 Le wolof et le français

Nous avons vu que nos informateurs sont positifs envers les langues wolof et peul, mais que pensent-ils de ces langues par rapport au français, la langue officielle du pays ? Lors du premier focus group, nous avons discuté au sujet des langues et la plupart des participantes ont exprimé le désir d'apprendre le français. Une raison souvent avancée est celle d'être plus puissantes dans leur contact avec le monde extérieur. Il s'agit du contact avec les étrangers :

Vous les toubabs, comme toi, tu fais des efforts pour apprendre, tu as tiré le profit et gagné, tu comprends et ta langue et la nôtre. Nous, nous avons perdu, nous ne comprenons que le wolof (Focus group 1).

Pour l'avenir du pays, nous devons apprendre le français. Pour pouvoir discuter avec les étrangers (Focus group 1).

La maîtrise du français permet aussi de mieux pouvoir suivre ce qui se passe dans la politique du pays :

Presque tout se fait en français, si je le comprenais, j'apprendrais mieux. Tout ce qui s'est passé hier à l'Assemblée Nationale [débat émis à la radio], ça nous fait de la peine car nous ne comprenons pas. C'est pourquoi nous voulons apprendre le français (Focus group 2).

J'ouvre la radio, ils parlent le français. Je ne comprends pas, je ferme. Je veux apprendre le français (Focus group 2).

Avec des expressions comme *faire de la peine*, *perdre* et *problèmes*, ces énoncés montrent que les femmes éprouvent un malaise et un certain sentiment d'impuissance à ne pas être francophones face à la société extérieure.

Ces attitudes portent sur la compréhension du français et non pas nécessairement sur la langue d'instruction. Lors du focus group 3, nous avons demandé aux jeunes femmes, qui sont plus positives envers le français que les plus âgées, laquelle des deux langues étaient leur langue d'instruction préférée :

Le français, car il y a des femmes qui sont des avocats, des comptables. Si elles n'avaient pas été à l'école française, elles n'auraient pas eu ces postes (Focus group 3).

D'un côté, la maîtrise du français ouvre des possibilités, de l'autre côté, le wolof est leur première langue et il est plus facile d'apprendre dans cette langue. Lors du même focus group, nous avons dialogué avec une des jeunes filles :

Jeune fille (F) : La femme doit faire l'école française, pour que l'on ne puisse plus la tromper.

Nous (N) : Actuellement, est-il facile de vous tromper ?

F : Oui, car je ne connais pas beaucoup de choses. Si je connaissais le français, je pourrais bien faire mon propre calcul.

N : Pourquoi pas en wolof ?

F : Si. Le wolof et le français, c'est la même chose. Tout ce qu'on peut connaître en français, on peut le connaître en wolof.

N : Pourquoi avez-vous parlé du français alors ?

F : La question était tournée vers le français. Même actuellement, le wolof est beaucoup plus important pour moi que le français. Moi, je dois apprendre le wolof. C'est plus facile. Si l'on voulait nous enseigner en français, ce serait un peu difficile.

Même si elle ne le dit pas explicitement, nous avons le sentiment que cette jeune femme estime que l'école publique est supérieure à l'alphabétisation à cause de la langue d'instruction. Son argument pour l'enseignement en wolof est que cette langue est plus facile pour elle, que le français est plus difficile, comme si elle ne se sentait pas capable de l'apprendre. Nos informateurs sont pourtant plus positifs envers l'utilité d'écrire leur langue que les informateurs bambarophones d'Opheim (*op.cit.* : 47) : « Avec notre langue tu ne sais rien ». Nous proposons que l'expérience de l'alphabétisation est une raison importante des attitudes linguistiques de nos informateurs, en ce qui concerne les possibilités et le potentiel de la langue wolof<sup>36</sup>.

### **6.2.2.3 Le wolof et l'arabe**

La plupart des villageois estiment qu'il est plus important d'apprendre à écrire l'arabe que le wolof (*cf.* 6.1.3.2). La position importante de l'arabe se manifeste aussi quand il s'agit de nommer sa langue de préférence. « L'arabe est meilleur, ça me plaît tout simplement, quand je l'entends à la radio. Ça me plaît » (Focus group 1). Les informateurs justifient leurs réponses en faveur de l'arabe par des arguments identitaires qui portent sur la religion mais aussi sur la beauté de cette langue : « J'adore l'arabe tellement que je le préfère à ma langue maternelle. C'est joli » (Focus group 1). Les justifications instrumentales sont donc absentes de l'argumentation pour l'arabe, contrairement à ce qui est le cas pour les autres langues

---

<sup>36</sup> Il y a eu lieu des cours d'alphabétisation dans le village où Opheim a fait son étude, mais parmi les 17 parents interviewés par elle, un seul avait fait un an d'alphabétisation (Opheim *op.cit.* : 125). Notre expérience du Sénégal indique que les personnes formées dans le système scolaire formel considèrent le wolof comme une langue très limitée comparé à ce qu'en pensent nos informateurs.

discutées. Les arguments religieux ont pourtant un aspect d'instrumentalité : l'arabe est un outil pour saisir la religion musulmane.

### **6.2.3 Envers les alphabétisés et les non-alphabétisés**

Le fait de maîtriser l'écrit est souvent associé à une plus grande confiance en soi (cf. Fagerberg-Diallo 2001 : 171-172). Comme nous l'avons vu dans 1.6, cette confiance peut provoquer une pression psychologique et économique sur les non-alphabétisés (Tréfaut 1999 : 278), tandis que Barton (1994 : 191) souligne l'avantage pour le non-alphabétisé d'appartenir à un réseau social où il y a des personnes sachant lire et écrire. Ici, nous allons étudier les attitudes envers les alphabétisés et les non-alphabétisés.

On observe une attitude que l'on peut qualifier de mépris envers les non-alphabétisés : une des motivations de s'alphabétiser est d'échapper au groupe des non-alphabétisés. Un de informateur compare le non-éduqué à une bête :

C'est [le moniteur] qui est venu sensibiliser les gens et j'ai accepté d'assister au cours, parce que tout simplement je sais que dans le temps où l'on vit, toute personne qui ne sait ni lire ni écrire ne vaut rien. Alors, j'ai préféré apprendre pour ne pas ressembler à une bête. Si l'on apprend, on est cultivé et éduqué, on peut comprendre les gens, aller vers les gens mais si on n'a rien appris, on est une bête (Homme 38 ans).

Il parle ici de celui qui ne sait pas lire et écrire comme une personne qui est limitée dans la vie sociale et qui a en effet moins de valeur que les autres. Le prestige de l'écrit est donc clair. Le fait d'être cultivé et la limitation de celui qui ne l'est pas est un sujet important pour les femmes au focus group 4 aussi :

Je veux que l'on discute la reprise de l'alphabétisation, pour que ceux qui ne sont pas encore assez cultivés le soient encore plus. L'alphabétisation est importante dans la vie d'une personne, une personne non-instruite est à moitié diminuée (Focus group 4).

Cette distinction entre cultivé et non-cultivé, entre hommes et bêtes, c'est se rapprocher de la « distinction » dont parle Bourdieu (1979). Ceux qui maîtrisent l'écrit ont accès à des domaines d'où les analphabètes sont exclus et l'écrit devient ainsi un moyen de se distinguer des autres. Pour les femmes, l'alphabétisation est donc importante dans la vie d'une personne, sans que cette importance soit liée à des usages précis. C'est plutôt la négation, l'infériorité du non instruit qui donne de la valeur à l'instruit. Le premier moniteur parle lui aussi du sentiment d'infériorité à propos de la motivation des femmes à l'époque de la sensibilisation, la pré-alphabétisation :

Elles se sentaient inférieures, elles ont vu d'autres prendre des notes aux réunions. Il y a des femmes qui disent : nous n'allons pas à l'école, car nous ne sommes pas intelligentes (Le premier moniteur).

Selon lui, les femmes ne se sentaient pas assez intelligentes pour apprendre à lire et à écrire, comme si cette connaissance pouvait seulement être apprise par une élite, ce qui avait effectivement été le cas dans la pratique. Cette attitude semble avoir changé au village : personne ne nous a dit que l'alphabétisation était réservée aux « intelligents ». L'écrit est donc moins « l'affaire de l'élite » qu'elle ne l'était avant l'alphabétisation.

Nous nous demandons si le mépris constaté a pu influencer les non-alphabétisés. Celles qui n'ont pas pu assister aux cours d'alphabétisation disent qu'elles sentent qu'elles ont « raté » quelque chose. D'après ce qu'elles nous ont dit, ce n'est pas intentionnellement, mais à cause du manque du temps qu'elles n'ont pas participé. La femme citée ci-dessous valorise l'éducation et elle voit la manière dont les sujets enseignés dans l'alphabétisation pourraient lui être utiles :

J'étais seule pour les travaux. Si j'avais eu le temps, j'aurais bien aimé apprendre, car je veux connaître pour mon travail. Si j'apprends et que je connais, je peux faire des comptes. Quand il y a un désaccord entre moi et mon emprunteur, je peux lui montrer le cahier et dire voilà, c'est écrit, c'est ça. Je pourrais le conserver (Commerçante qui n'a pas assisté aux cours, environ 35 ans).

Elle n'exprime pourtant pas le sentiment d'infériorité qu'expriment ceux qui sont alphabétisés par rapport au non-alphabétisés. Pour elle, l'écrit est important comme instrument et il ne semble pas qu'elle se trouve sous une pression psychologique. Au niveau économique, elle ne dit pas qu'elle se sent désavantagée par rapport à la vendeuse qui a fait l'alphabétisation, mais comme on l'a vu, elle aimerait bien maîtriser le calcul et l'écriture. Elle a dit aussi que les villageois la taquinaient en disant que les gens la trompent puisqu'elle ne sait pas bien calculer. Nous n'avons cependant pas eu l'impression qu'on la méprise au village : quand elle a parlé lors de la séance de la carte du village, tout le monde s'est tu, comme si c'était quelqu'un de très important qui parlait.

Nous avons pourtant fait une autre observation sur la différence de comportement de certaines filles pendant et hors des séances de la MARP. Trois jeunes filles dominaient les séances où les discussions n'étaient pas liées à notre recherche. Elles prenaient aussi en charge notre intégration au village : les tresses, la danse et l'apprentissage de la préparation du thé. Elles parlaient beaucoup – sauf lors des activités de la MARP ou des focus groups. Là, deux

des filles disparaissaient. Ceci est remarquable, car les femmes étaient nombreuses à y assister, et la monitrice et la présidente de l'association villageoise faisaient un grand effort pour faire venir tout le monde. La troisième fille, par contre, ayant suivi 6 ans d'alphabétisation, était très active pendant les séances de la MARP, surtout lors des focus groups. On peut se demander s'il y a un rapport entre ces comportements et le fait d'être alphabétisée, si les deux autres filles se retiraient dans certaines situations parce qu'elles se sentaient dominées par celles qui avaient suivi les cours d'alphabétisation. Des lettres des participantes d'alphabétisation en pulaar citées par Fagerberg-Diallo (2001 : 172-173) expriment en tout cas que la compétence sociale est un des acquis de l'alphabétisation : « I now dare take place in society ». Dans notre cas, nous observons que c'est seulement dans certaines situations que les non-alphabétisés se sentent mal à l'aise. Le sentiment d'infériorité qui en est probablement la cause ne domine pourtant pas toute l'action sociale des filles en question.

Nous pouvons donc constater la valorisation de l'alphabétisé au village, valorisation qui a suscité un mépris du non-alphabétisé, mais qui n'est ressenti qu'occasionnellement et qui porte plutôt sur l'état abstrait d'analphabète que sur les personnes analphabètes. Il ne semble pas que les non-alphabétisés soient sous une forte pression psychologique et économique, mais nous ne pouvons pas dire qu'une telle pression n'existe pas. En ce qui concerne l'appartenance du non-alphabétisé à un réseau social où il y a des alphabétisés, nous allons y revenir dans 6.3.2. Maintenant, nous passons aux attitudes envers les connaissances.

#### **6.2.4 Envers les connaissances acquises dans l'alphabétisation**

Lors de la séance de la matrice, les informateurs ont nommé les connaissances que les femmes ont acquises dans l'alphabétisation. La première qu'elles ont mentionnée était le savoir. Invitée à spécifier ce savoir, une femme a dit : « Nous avons appris à faire le calcul ». Que le calcul soit la première connaissance mentionnée peut être l'expression d'une importance primordiale accordée à cette connaissance, comme chez les paysans au Bangladesh (Maddox 2001 : 141), ainsi que chez un groupe de femmes dans la banlieue de Dakar (Tabouret-Keller 1997 : 324). Les femmes ont ensuite nommé l'écriture ; elles ne considèrent pas la lecture comme une connaissance à part, mais trouvent que l'écriture et la lecture constituent une même connaissance dont l'écriture est dominante. Elle est souvent mise en relation avec le calcul (comme chez les informateurs de Maddox *ibid.*) : « Même avec le calcul, il faut écrire » (Focus group 1). Ces connaissances sont appelées *literacy skills*, 'compétences de l'écrit', dans la terminologie de l'UNESCO (2003 : 85), afin de les distinguer des sujets fonctionnels

enseignés dans l’alphabétisation : *life skills*, ‘compétences de la vie’. Il y a deux types de compétences de la vie: compétences génériques, qui sont des connaissances importantes dans des contextes différents, et compétences contextuelles, qui sont des connaissances fortement liées aux contextes particuliers de la vie quotidienne (*ibid.*). Nos informateurs ont mentionné deux compétences génériques : la gestion et l’organisation des réunions, et trois compétences contextuelles : l’hygiène, la santé et l’élevage des poulets. Lors des entretiens en tête-à-tête, d’autres connaissances ont été mentionnées : la cuisine et l’éducation des enfants, mais les informateurs référaient le plus souvent à l’écriture et au calcul quand nous leur demandions ce qu’ils avaient appris au cours. Il semble donc que les compétences de l’écrit soient plus fortement associées avec l’alphabétisation que les compétences de la vie, ce qui est logique, mais que ces derniers sont considérés comme en faisant partie.

Au sujet du niveau des connaissances, nous ne l’avons pas testé et il ne fait pas l’objet de cette étude, puisque nous nous intéressons aux attitudes, usages et structures sociales liées à l’écrit. Pourtant, ceux des informateurs qui le pouvaient écrivaient leur nom quand ils se présentaient. Ils l’ont fait, non sans peine. Nous avons emmené des dictionnaires wolof-français que les villageois ont regardés et ils y ont reconnu des mots. Nous avons eu l’impression que ceux qui ont fait au moins trois ans d’alphabétisation savent lire et écrire, mais certains le font difficilement. Une partie des participants nous ont dit qu’ils n’ont pas suffisamment appris pour maîtriser l’écrit.

#### **6.2.4.1 L’utilité des connaissances**

A la séance de la matrice, les informateurs mesuraient l’importance de chaque connaissance pour les activités des femmes avec des coquillages. Dans ce chapitre, nous allons étudier la différence d’importance accordée à ces connaissances et nous allons traiter les arguments pour chaque connaissance et chaque activité dans le chapitre 6.3.

La connaissance qui a eu le plus de coquillages était le calcul, considéré comme important pour toutes les activités sauf le balayage (*cf.* annexe 1.3). La gestion était également considérée comme importante pour toutes les activités, mais le nombre total de coquillages était inférieur à celui du calcul. Le calcul est donc plus important pour les activités pour lesquelles il est utile que la gestion. Voilà donc encore une indication de l’importance accordée au calcul. La santé a eu presque autant de coquillages que la gestion. Donc, les trois types de connaissances identifiés par l’UNESCO sont représentés parmi les trois connaissances les plus importantes pour les activités de tous les jours de nos informateurs.

L'élevage des poulets se distinguait des autres connaissances par le nombre modeste de coquillages qu'il a eu, ce qui est normal, puisqu'il constitue une activité en lui-même. Son utilité pour les activités est de type financier : avec l'argent gagné par la vente des poulets et des œufs, les femmes peuvent avoir du matériel pour les autres activités. L'élevage des poulets était la seule connaissance à avoir un nombre de coquillages moins important que l'écriture wolof.

L'écriture, qui nous semblait importante au début de la séance, n'est donc pas considérée comme ayant beaucoup de signification pour les activités quotidiennes par rapport aux autres connaissances acquises dans l'alphabétisation. Cela s'explique : l'écrit joue évidemment un rôle assez marginal pour le travail de la terre et le degré de lettrisme de l'environnement est très faible : les seuls textes écrits que nous avons vus au village, à part les cahiers des participants de l'alphabétisation et les livres de la bibliothèque, étaient des calendriers sur les murs dans certaines maisons, en français, une affiche en français sur un arbre à l'extérieur du village, parlant d'une soirée dansante, les livres religieux, en arabe, le livre du moulin de mil et un journal wolof. L'importance accordée à l'écrit ne dépend cependant pas de son rôle dans les activités quotidiennes, comme on va le voir par la suite.

#### **6.2.4.2 La valeur des connaissances**

A travers la pyramide des priorités (annexe 1.4), nous avons voulu connaître les points de vue sur l'importance de chaque connaissance. Les discussions ont finalement abouti à une logique où une connaissance nécessaire pour une autre était qualifiée comme plus importante que celle-ci. Les connaissances sur la santé ont ainsi gagné : sans la santé, on ne peut rien faire. Il faut pourtant remarquer qu'elle a failli être battue par l'écriture wolof. Les arguments en faveur de la santé tendaient à porter plus sur le fait d'avoir une bonne santé que sur l'enseignement de la santé. Il se peut que nos informateurs trouvent que les connaissances qu'elles ont eues dans l'alphabétisation sont indispensables pour avoir une bonne santé, mais il nous semble plus probable qu'elles ont pensé à la différence d'importance entre la maîtrise de l'écriture et une bonne santé. La santé est un sujet qui les préoccupe beaucoup, surtout les femmes qui sont âgées de plus de 40 ans, et il est évident qu'elles ont apprécié que les cours sur la santé aient accompagné l'enseignement de l'alphabet.

L'écriture, sur laquelle nous reviendrons, a été rangée au deuxième niveau dans la pyramide, devant l'hygiène : « Sans une bonne hygiène on ne peut rien faire ». La différence de valeur accordée à l'écriture lors de la pyramide des priorités se distingue ainsi nettement de celle qu'on lui a accordée lors de la séance de la matrice. Le calcul a eu le quatrième rang :

« Sans le connaître, on n'est pas instruit ». Le calcul est donc considéré comme une des connaissances qui composent l'état « d'instruit », à côté de la maîtrise de l'écriture. L'ordre des deux pyramides était le même excepté l'hygiène qui a été considérée comme moins importante que le calcul dans la deuxième pyramide des priorités, sur les connaissances acquises à l'école arabe. Ce fait indique une certaine fiabilité des données des pyramides, cf. le principe de la triangulation (4.1). L'organisation a été rangée cinquième, avant la gestion : « Sans de bonnes réunions, on ne peut pas avoir une bonne gestion ». Finalement, l'élevage des poulets a été considéré la moins importante des connaissances, comme lors de la matrice. Mais ici, il s'agissait d'un autre aspect des connaissances : leur valeur en elles-mêmes et non leur importance pour les activités dans la vie quotidienne. La connaissance qui devait le plus directement apporter des bénéfices économiques a donc été considérée comme la moins importante, tandis que les autres compétences contextuelles de la vie qui sont sans effet économique direct ont été vues comme très importantes. La pyramide des priorités a indiqué que le calcul, dont l'importance semblait magistrale lors de la matrice, est considéré comme moins précieux en tant que tel. Nos informateurs ne considèrent pas un type de compétences (cf. la classification de l'UNESCO 2003 : 85) comme plus important que les autres. A la première place, il y a une compétence contextuelle de la vie, suivie d'une compétence de l'écrit suivi d'une autre compétence contextuelle. Il faut attendre la cinquième place pour la première compétence générique. Puisque les deux compétences de l'écrit sont placées parmi les quatre connaissances les plus importantes, il faut reconnaître qu'ils ont une grande valeur pour nos informateurs.

Nous voyons que la pyramide et la matrice donnent des renseignements apparemment contradictoires : selon les pyramides l'écriture (wolof) est considérée comme très importante par rapport aux autres connaissances, tandis que selon la matrice, elle est considérée comme ayant peu d'importance pour les tâches quotidiennes. A l'inverse, la gestion, importante lors de la matrice, est considérée comme moins importante que toutes les autres connaissances de la pyramide, sauf l'élevage des poulets. Il est possible que la matrice soit devenue un exercice de rhétorique où il fallait à tout prix trouver un argument pour mettre autant de coquillages que possible dans chaque carrée. Ainsi, les connaissances pour lesquelles les informateurs ont réussi à trouver un lien logique à l'activité, qui n'est pas nécessairement réel, ont eu le plus de coquillages. Cependant, nous pensons que la contradiction entre les deux outils réside dans le fait que les critères des femmes, en mesurant les connaissances, ne sont pas uniquement liés à l'importance des connaissances pour les activités quotidiennes. Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, l'écriture jouit d'un statut particulier, on lui accorde une valeur intrinsèque.



L'écriture a, de plus, une fonction dans d'autres activités, qui ne sont pas quotidiennes, comme nous allons le voir sous 6.3. Au focus group 2, une femme a souligné cet aspect en ce qui concerne l'écrit : « L'utilité, je la vois ainsi : l'alphabétisation c'est pour l'écriture ». C'est l'apprentissage de l'écriture en tant que tel et non nécessairement l'usage de cette écriture qui constitue l'utilité de l'alphabétisation.

#### **6.2.4.3 L'écriture et la lecture**

Kulick et Stroud (1993 : 33) ont trouvé que les villageois à Gapun, Papouasie Nouvelle-Guinée, « use their compétences de l'écrit in the ways they do because of the meanings they have attached to the written word ». Pour connaître le sens de l'écrit pour nos informateurs, nous en avons discuté au focus group et lors des entretiens. Il s'avère que nos informateurs l'associent surtout à la conservation des connaissances et des faits : « C'est utile, ça fait que tu n'oublies pas » (Focus group 2). Cette conservation est utilisée dans des domaines différents, comme dans la vie professionnelle : « Je peux écrire pour conserver. Si quelqu'un amène de l'argent pour le moulin, je note cela et je suis. C'est avec l'alphabétisation que j'ai appris cela » (La trésorière du moulin de mil, entre 50 et 60 ans). L'écriture joue un rôle conservateur dans l'apprentissage : « Ecrire, c'est la conservation de tout ce qu'on apprend. Il y a des gens qui ont appris des choses, mais ils ne l'ont pas écrit. Alors ils ont des problèmes » (Focus group 2). L'écriture peut aussi conserver des secrets : « Tout ce qu'on veut conserver secrètement, on peut utiliser l'écriture. Elle permet une bonne conservation des secrets » (Focus group 2). Les réponses correspondent tout à fait aux résultats des recherches antérieures, car la fonction de conservation est l'une des deux principales fonctions de l'écrit, selon Goody (1977 : 78).

L'écriture est aussi considérée comme un pouvoir : « Même si les gens n'ont pas eu tous le pouvoir d'écrire, certains ont eu un esprit critique » (Femme 35 ans). Ce rapport entre le pouvoir et l'écriture correspond au prestige des alphabétisés (cf. 6.2.3). Une femme qui a fait un an d'alphabétisation parle de la maîtrise de l'écriture comme un état : « Elle a commencé à écrire, elle était dans l'écriture » (Femme 40-50 ans parlant de sa fille).

L'aspect de la lecture n'est pas complètement absent : « Si je vois quelque chose et que j'en ai besoin, je peux lire et en tirer des connaissances » (Femme environ 40 ans), mais depuis la clôture du programme organisé par Alpha-Femmes, il semble que nos informateurs ne pratiquent la lecture, élément important pour pérenniser les connaissances, que très rarement. Une exception est la santé : les femmes cherchent des conseils dans les livres quand elles-mêmes ou leurs enfants sont malades. Certaines femmes prétendent lire des livres

qu'elles ont achetés et elles disent qu'elles relisent leurs cahiers, mais la valise-bibliothèque est mise dans une étable où personne ne va pour chercher des livres. Les femmes renvoient au manque du temps et aux problèmes des yeux, que nous avons d'ailleurs constatés, pour l'expliquer. Nous pensons que ces facteurs font partie de l'explication, mais que la cause la plus importante est la forte association entre la classe et la bibliothèque et le manque d'une culture de la lecture au village. Un de nos informateurs qui travaille dans l'alphabétisation nous a dit : « On ne lit pas au Sénégal, pas même les intellectuels » (entretien 15.01.03). Un contre-exemple constitue l'ARED qui connaît un vrai succès avec ses livres en langues nationales, les œuvres littéraires étant aussi populaires que les manuels (Fagerberg-Diallo 2001 : 163). Les lecteurs de ces livres ont donc intégré la lecture dans leur culture et ils sont même allés encore plus loin : ils écrivent des romans. ARED reçoit chaque année un certain nombre de manuscrits écrits par des Peul en langue pulaar (Fagerberg-Diallo 2002 : 23). L'explication peut être l'engagement des Peul dans une défense culturelle en tant que minorité, combat que les Wolof ne mènent pas. Aucun de nos informateurs n'a dit qu'il écrivait des textes de ce genre.

A Sincu Aliw Mbay, il nous semble que la lecture de livres, mise à part le Coran, dont la « lecture » est en fait la récitation, n'a pas de rôle naturel. La théorie du *restricted literacy* de Goody (1968) qui considérait entre autre que la lecture du Coran est une fin en soi peut nous servir d'explication : une fois appris, les villageois semblent en quelque sorte avoir terminé leur lecture du Coran. Cette attitude paraît dominer en ce qui concerne les livres de la bibliothèque aussi : la bibliothèque est un élément étranger faisant partie de l'alphabétisation, donc, une fois l'alphabétisation finie, on n'en a plus besoin. Le manque d'une culture de la lecture empêche l'intégration de la bibliothèque dans les activités du village.

La lecture n'est, en fait, pas considérée comme une connaissance indépendante, mais comme un produit de l'écriture : on lit ce que l'on a écrit ou ce qu'une personne a écrit à une autre personne. Si les villageois ont intégré à un certain degré l'écriture dans leurs activités ils n'ont pas trouvé de la place pour la lecture de la même manière. Le non-usage de la bibliothèque signifie donc que la communauté considère qu'elle n'en a pas besoin. La lecture des livres de la bibliothèque appartient à ce que Street (1984 : 41) appelle *essay-text form of writing* assimilé à l'alphabétisme entre autre par Goody et Olson. Street parle en particulier de l'écriture dans son livre, mais on peut évidemment appliquer ce terme à la lecture de ce type de textes aussi.

### **6.3 Les fonctions de l'écrit**

Après avoir présenté le contexte historique et éducatif ainsi que les attitudes liées à l'alphabétisation et à l'écrit à Sincu Aliw Mbay, nous allons consacrer ce chapitre aux fonctions de l'écrit. Nous allons considérer la maîtrise de l'écrit comme un attribut individuel : « Literacy brings about a break in togetherness, permits and promotes individual and isolated initiative in identifying and solving problems » (Pattayanak 1991 : 107), mais aussi comme une ressource de la communauté (*cf.* Barton *et al.* 2000 : 13). Nous allons traiter trois domaines de l'écrit : la communication avec l'extérieur, l'économie et l'organisation du village. Nous examinerons les usages que les femmes font de l'écrit et les fonctions de ces usages. Nous nous intéresserons surtout à la relation entre les attitudes et les fonctions, et à la liaison entre les conceptions de l'écriture et son usage (*cf.* Kulick et Stroud *op.cit.*).

#### **6.3.1 La communication avec l'extérieur**

Lors du deuxième focus group, nos informateurs ont discuté le sujet des nouvelles venues de l'extérieur. Ces nouvelles, communiquées à l'écrit et à l'oral par des lettres, par la radio, par des personnes venues au village et par le téléphone portable portaient surtout sur des décès et les maladies des membres de la famille. La communication avec l'extérieur est très importante pour les femmes, car, quand une fille se marie, elle quitte sa famille pour aller vivre chez celle de son mari, souvent dans un autre village. Le mari quitte fréquemment le village pour chercher un revenu ailleurs. Afin de garder le contact avec sa famille, ses filles et son mari, la femme se sert de lettres, de messagers et de téléphone. Le téléphone coûte cher et il paraît que les téléphones portables à Sincu Aliw Mbay sont utilisés uniquement pour recevoir des appels, surtout des hommes vivant à l'étranger, et non pour appeler. C'est tout de même le moyen de communication préféré : « C'est maintenant ce qu'elle préfère, écouter sa voix, lui faire entendre sa ceinture de perles » (Focus group 4). Si la femme veut prendre l'initiative d'entrer en contact avec quelqu'un, elle a donc le choix entre la lettre et le messager.

L'aspect du secret, du privé, est une différence importante entre les nouvelles transmises à l'oral et celles transmises à l'écrit : « On te cherche, te confie une lettre, parce que c'est un secret. La radio, ce n'est pas secret » (Focus group 2). La lettre permet aussi de transmettre plus d'information et de la transmettre plus directement. Il n'est pas surprenant que le fait de pouvoir écrire des lettres aux parents est mentionné comme l'une des principales fonctions de l'écrit : « Je peux écrire et calculer, écrire des lettres à mes parents, c'est ça que je voulais » (Femme 45 ans parlant de sa motivation d'apprendre). Cette constatation correspond aux résultats de Cole et Scribner (1981 : 160), montrant que les lettres constituent

l'emploi le plus fréquent de l'écriture va aussi bien que la motivation la plus importante d'apprendre cette écriture (*op.cit.* : 65). En effet, l'écriture va a été créée entre autre pour couvrir le besoin de la communication à distance (*op.cit.* : 200).

Auparavant, il fallait aux femmes de l'assistance pour assurer ce type de communication : « Le village a bien changé, parce qu'avant, lorsqu'on voulait écrire une lettre, on allait chercher quelqu'un pour lui dire ce qu'on voulait écrire. Après ce n'était plus un secret » (Femme 50 ans). Cette pratique de l'écrit est donc libératrice : la femme est plus indépendante dans ses contacts. Elle ne dépend plus d'autrui pour écrire, elle décide elle-même quand elle veut écrire une lettre, elle sait que la lettre dit exactement ce qu'elle veut dire. Elle peut même dissimuler qu'elle ait écrit une lettre si elle le veut, et elle peut se permettre de dire des choses qu'elle ne dirait pas devant une tierce personne. Il faut naturellement que quelqu'un apporte la lettre, car il n'y a pas de bureau de poste au village, mais il est plus facile de confier cette tâche à quelqu'un que de trouver un messenger pour délivrer un message oral. L'effet libérateur des lettres est aussi évoqué par Kuenzi (1996, citée in Fagerberg-Diallo 201 : 171) dans son étude sur l'alphabétisation en pulaar au Sénégal. Pourtant, parmi les sept nouvelles évoquées au focus group, quatre étaient transmises par des personnes et seulement une était communiquée par une lettre. Ce nombre est évidemment trop insignifiant pour pouvoir en tirer des conclusions, mais il montre que si les lettres sont effectivement utilisées pour la communication, elles n'ont pas pris la place des messagers. N'oublions pas que les lettres exigent la maîtrise de l'écrit de l'auteur et du lecteur et que le nombre de personnes qui le maîtrise est toujours faible, ce qui empêche une généralisation de ce moyen de communication.

Le fait que la lettre soit secrète donne un sentiment de contrôle aux femmes :

Quand j'écris, c'est moi seulement qui connais, et quand ma fille reçoit ma lettre, c'est elle seulement qui sait ce que renferme le message. Il y a un secret entre moi et ma fille que les autres ne peuvent pas connaître (Femme 50 ans).

Ce contrôle est renforcé par l'inaltérabilité de l'écrit. La lettre n'est pas interprétée par une personne avant d'être transmise comme le sont les messages oraux : « Mais si tu dis aux gens [de dire quelque chose à quelqu'un de ta part] ils peuvent changer les mots » (Focus group 2). Les pratiques de l'écrit liées aux lettres assurent une communication plus directe et mieux contrôlée par ceux qui communiquent.

Or, le pouvoir d'écrire des lettres n'est pas exclusif pour l'alphabétisation en wolof : « Moi, je peux écrire des lettres, avec les lettres du Coran » (Focus group 1). Encore faut-il

que celui qui la reçoit ou quelqu'un dans son entourage maîtrise l'écriture utilisée. L'usage des deux alphabets arabe et latin peut ainsi compliquer la communication.

L'écrit a aussi une fonction de contrôle dans la relation de la communauté avec l'Etat : les villageois peuvent par exemple lire les chiffres sur la note des taxes. Quand nous avons demandé au chef quel était le nombre d'habitants au village, il a cherché cette note, où l'Etat calcule la taxe que le village doit payer selon le nombre d'adultes qui y habitent. Plusieurs personnes au village peuvent vérifier ce calcul et ainsi la communauté se sent-elle peut-être plus forte, plus sûre par rapport à l'Etat puissant. Les femmes sénégalaises voyagent souvent et la maîtrise de l'écrit facilite les déplacements :

Il est important de lire partout où l'on va. Tu peux par exemple aller à Kaolack pour voyager ; si tu ne comprends pas les tableaux [à la gare routière], les gens viennent te dire : 'Mère, vient par ici, mère, vient par là'. Si tu sais lire et écrire, tu vois écrit Ñooro<sup>37</sup> ou Dakar, tu entres dans cette voiture-là.

Si tu sais lire, lorsque tes bagages se perdent, tu peux dire que c'est tel ou tel numéro de voiture et tu les retrouves facilement (Les deux citations sont du focus group 4).

Avec ces pratiques de l'écrit, les femmes peuvent accroître leur mobilité géographique et elles expriment effectivement le désir de voyager, comme leurs maris :

Un autre problème c'est que c'est uniquement les hommes qui partent en voyage, pas les femmes – pourquoi ne partent-elles pas pour travailler ? Et si des femmes dans le village ont des problèmes, elles pourront les aider.

Si la femme sortait, on pourrait résoudre beaucoup de problèmes [économiques].

Les gens commencent à prendre conscience, certains pensent que la femme peut partir à l'extérieur (Les trois citations sont du focus group 4).

Il est évident que les femmes souhaitent résoudre leurs problèmes elles-mêmes, elles ne s'attendent pas à ce que les hommes le fassent pour elles. Elles ont envie de le faire de la même manière que les hommes, en partant pour l'étranger, comme le font de plus en plus de Sénégalais. Cependant, même si elles ont acquis des connaissances utiles pour voyager, elles ne voyagent pas à l'étranger pour des raisons économiques ni pour aller voir leurs maris. Leur maîtrise de l'écrit ne suffit pas, le temps ainsi que le contexte ne leur permettent pas de partir à l'étranger. Nous pouvons conclure avec les NLS : l'alphabétisé n'a pas de pouvoir qui dépasse celui que la société accepte, les fonctions de l'écrit sont limitées par le contexte.

---

<sup>37</sup> Nom de lieu.

Personne n'a mentionné le journal comme moyen de transmission de nouvelles. Par contre, une des femmes a dit qu'il devrait y avoir des journaux écrits en wolof pour transmettre aux gens ce qui se passait dans la politique. Nous lui avons dit que cela existait et elle nous a répondu qu'elle ne savait pas où les chercher. Cela se comprend : nous les avons cherchés nous-mêmes et nous n'avons trouvé qu'un seul journal, bilingue, en wolof et pulaar, chez un vendeur de journaux à la Place de l'indépendance au centre de Dakar. Sinon, il fallait aller au bureau d'un organisme alphabétiseur pour en trouver. La responsable de la bibliothèque avait vu une fois un tel journal :

Je n'ai jamais acheté un journal en wolof, mais on en a emmené deux au village pour que nous les lisions. J'ai oublié leurs noms. Ils étaient intéressants, car ils parlaient des combats de lutte<sup>38</sup> (La responsable de la bibliothèque 20 ans).

Les lettres comme moyen de communication à distance ne sont pas un phénomène récent à Sincu Aliw Mbay. Cependant, il est possible que cette pratique de l'écrit puisse perdre son importance à cause du développement technique, si le village voit une généralisation de l'usage des téléphones portables. Mais pour le moment, avec les nouvelles pratiques de l'écrit, de l'alphabétisation en wolof, les femmes contrôlent mieux la communication. Un meilleur contrôle est aussi le résultat des pratiques de l'écrit dans le domaine économique, comme on va le voir dans le paragraphe suivant.

### **6.3.2 L'économie**

La situation économique des femmes d'Afrique de l'Ouest est déterminante pour leur indépendance, leur statut et leur bien-être matériel (Callaway et Creevey 1994 : 92). Ce n'est donc pas nécessairement le statut de leur mari qui influence le leur. Avec le faible niveau de moyens financiers au village, la quête d'un revenu est une tâche capitale dans la vie de tous les jours. Nous avons voulu savoir quel rôle les nouvelles pratiques de l'écrit jouent dans cette quête et surtout si elles y sont utiles.

Le calcul joue un rôle principal dans les pratiques de l'écrit liées à l'économie. Le marché de Kaolack est un lieu important de ces pratiques. Comme les pratiques de la communication, les pratiques économiques constituent un outil de contrôle pour les femmes : « Je peux aller à Kaolack acheter des vêtements et l'on ne me trompe pas. Mais si je n'avais

---

<sup>38</sup> La lutte traditionnelle consiste à faire toucher terre à son adversaire. C'est le sport national sénégalais et il connaît une longue tradition. On organise de grands combats de lutte très populaires aux stades et les grands lutteurs sont de vraies stars.

pas appris, on pourrait bien me tromper » (Femme 16 ans). Ce contrôle est surtout un phénomène individuel :

Quant au changement, je ne peux parler que pour moi. J'ai constaté qu'avant au marché, j'appelais quelqu'un pour faire le calcul. Maintenant je connais les numéros des poids et je peux calculer le prix exact. Je crois que c'est pareil pour les autres (Femme entre 50 et 60 ans).

La vente des produits agricoles, où elles se servent de l'écrit et du calcul, est une activité importante pour l'économie des femmes:

Si je vends ou achète, si je vais à la boutique ou à Kaolack pour faire les courses, j'emmène mon cahier et mon stylo. Je sais ce que j'achète et ce que je vends, je le calcule (Femme 45 ans).

Ces pratiques ont donc une fonction qui se rapproche des pratiques communicatives : l'indépendance de l'individu. Les femmes n'ont pas besoin de l'assistance d'une autre personne pour être maîtresses de la situation au marché.

Pourtant, les pratiques de l'écrit économique sont aussi collectives. Au village, les alphabétisés assistent les non-alphabétisés : « Tout ce que son père récolte, il le vend. Ma fille est sa comptable » (Femme environ 40 ans). La monitrice tient le registre de l'arachide que les villageois vendent ensemble et elle assiste le chef quand il a besoin de l'écrit. Les alphabétisés aident aussi les non-alphabétisés à gérer leur économie :

En matière de gestion financière, nous ne savions pas gérer l'argent. Avant, lorsqu'il y avait quelqu'un qui avait dépensé son argent, on disait qu'il l'avait perdu, mais depuis que l'on sait calculer, on fait le décompte, on voit que c'est lui-même qui l'a dépensé (Femme 50 ans).

Les activités économiques au village sont surtout liées à l'agriculture et l'écrit est utilisé dans l'organisation du travail agricole. Lors de la matrice, les informateurs ont insisté sur l'importance du calcul et de l'écriture pour l'agriculture : « Le calcul est très important pour cultiver, pour calculer la semence, les champs, la valeur de la récolte et les bénéfices » Une femme a ainsi mis deux sachets de coquillages dans le carré pour mesurer l'importance du calcul pour semer. Nous avons posé la question : « Avant alors ? » Les informateurs ont répondu : « On préparait tout simplement, on n'évaluait pas. Ou il manquait de semence ou il y en avait trop ». Elles ont mesuré l'importance de l'écriture pour l'activité de semer à la moitié de celle du calcul avec un sachet de coquillages : « L'écriture est nécessaire pour ne

pas oublier l'évaluation de la récolte. Si tu n'écris pas, tu te trompes ». On trouve le même usage chez les Vai, où le suivi écrit de la production est l'une des fonctions les plus importantes de l'écriture vai (Cole et Scribner 1981 : 75).

Elles prétendent donc se servir de l'écrit dans la préparation et l'évaluation du travail agricole et dans l'organisation de la coopération. Si ceci est vraiment le cas, l'écrit est un outil pour améliorer la récolte et pour mieux coopérer. Un homme peul nous a dit que la récolte a augmenté à cause des connaissances acquises dans l'alphabétisation (commentaire lors de notre visite du village le 30.01.03). Nous ne pouvons ni vérifier ni falsifier cette prétention, mais nous constatons que si la terre apporte plus à cause des nouvelles pratiques de l'écrit, ceci est d'une importance énorme, l'agriculture étant la principale source de revenu du village. L'étude de Street (1984 : 180) en Iran a montré que les villages où l'on maîtrisait l'écrit tiraient plus d'avantage de la croissance économique du pays que les autres villages – à condition de l'existence d'une infrastructure économique au village. On peut imaginer un effet similaire à Sincu Aliw Mbay : non seulement les villageois maîtrisent l'écriture, mais ils sont aussi bien organisés (cf. 6.3.3), ayant de bons contacts avec l'extérieur.

Les pratiques de l'écrit dans le domaine économique se rapprochent des pratiques organisationnelles, car certaines activités économiques du village sont coordonnées pour être plus efficaces. Comme nous l'avons vu, les femmes ont un moulin de mil commun et l'écriture est utilisée pour la gestion de celui-ci : « Si quelqu'un emmène de l'argent pour le moulin, je note cela et je suis » (La trésorière du moulin de mil). Le moulin de mil étant le résultat de la coopération avec Alpha-Femmes, on pourra dire que c'est un domaine d'usage de l'écrit artificiel, introduit pour créer un environnement lettré (cf. Street 1984 : 194). Il se distingue pourtant des groupes de lecture et des activités économiques dont parle Street, car le moulin facilite le travail des femmes (cf. Riss 1989 : 66) au lieu de s'ajouter aux tâches quotidiennes et il nous semble bien adapté à la post-alphabétisation. Néanmoins, le village connaît aussi des problèmes économiques dus au moulin :

Le moulin, c'est bien vrai que c'est avec l'alphabétisation que nous l'avons eu, mais il était payé par un prêt. Au début, nous pouvions respecter les conditions de paiement, mais maintenant nous avons des difficultés à cause du mauvais hivernage passé. Nous n'avons pas suffisamment récolté, la machine ne tourne pas suffisamment pour rembourser le crédit (Focus group 4).

Un autre domaine économique commun est la garde du bétail. Ainsi, un seul berger garde le bétail de tous les éleveurs du village et chaque personne paye selon le nombre de bêtes que le berger lui garde:



Nous avons un berger commun qui garde le bétail. [...] Quand l'échéance est arrivée, nous regardons dans le livre où nous avons écrit ce que chacun a apporté comme bétail et ce qu'il doit payer. Quand tout le monde a payé, nous donnons la somme au berger. Celui qui paye aura son nom dans le carnet (Carte du village).

L'écrit sert donc à empêcher d'éventuels conflits dans l'organisation des activités économiques communes et ainsi la maîtrise du calcul et de l'écrit est une ressource qui profite à la communauté entière et pas seulement aux alphabétisés (*cf.* Barton 1994 : 191). Les non-alphabétisés font ainsi partie des pratiques de l'écrit sans maîtriser l'écriture (*cf.* Barton *et al.* 2000 : 13).

Deux femmes font le commerce au village. Elles achètent des marchandises comme du sucre, du thé et des bonbons à Kaolack pour les revendre au village. L'une des commerçantes a participé à l'alphabétisation tandis que l'autre n'en a pas eu le temps.

Je suis la seule des participantes à faire le commerce. J'emmène du mil pour le vendre à Kaolack, puis j'achète des « petites choses », comme du poivre, des oignons et des haricots pour les revendre au village. Si je pars moi-même à Kaolack, je n'écris pas, mais si j'envoie quelqu'un, je fais une liste (Femme 35 ans, alphabétisée).

Si j'avais le temps, j'aimerais bien apprendre, car je veux connaître pour mon travail. Si j'apprends et que je connais, je peux faire des comptes. Quand il y a un désaccord entre moi et mon emprunteur, je peux lui montrer le cahier et dire voilà, c'est écrit, c'est ça, je pourrais le conserver. [...] Je n'écris pas, je ne demande à personne, je conserve cela dans ma tête. Je n'oublie jamais. C'est mon aîné qui avait la boutique. Ça fait longtemps que je l'aie, depuis qu'il ne la voulait plus. C'est pour avoir de quoi aider mes enfants (Femme entre 30 et 40 ans, non-alphabétisée).

Pour cette femme non-alphabétisée, le commerce a amélioré son revenu. Lors de notre entretien, elle nous a dit:

Avant je demandais aux gens des habits pour mes enfants : 'Aidez-moi' ! Depuis que j'ai commencé à faire le commerce, cela suffit pour la nourriture et les cérémonies de famille. Bien sûr que l'alphabétisation m'aiderait dans mon travail. Si j'avais acquis la connaissance de l'écriture, je n'aurais pas de difficultés pour faire les comptes.

Elle peut donc vivre de sa boutique sans maîtriser l'écriture : « Je n'oublie jamais, je garde tout dans ma tête ». Ces exemples résument le rôle des nouvelles pratiques de l'écrit dans l'économie : elles ont plusieurs fonctions d'amélioration et de facilitation, mais elles ne sont pas indispensables. L'alphabétisation n'a pas été utilisée pour faire une révolution économique, ce n'est pas un moyen aussi puissant. Mais les femmes utilisent les pratiques de

l'écrit introduites avec l'alphabétisation pour mieux contrôler et gérer l'économie au niveau individuel et au niveau des activités économiques communes. Des progrès modestes ont donc eu lieu. Nous pouvons conclure que les nouvelles pratiques de l'écrit sont utiles dans la quête du revenu. Avec ces pratiques, les femmes se sont créées de nouveaux rôles économiques qui les rendent plus indépendantes et par conséquent plus puissantes. C'est de cette relative puissance que la communauté tire des profits.

### **6.3.3 L'organisation du village**

Les pratiques de l'écrit concernant l'organisation ont plusieurs fonctions. Les femmes se servent de l'écrit afin d'éviter les conflits, et ces pratiques, comme les autres, sont utilisées pour que le village soit plus puissant vis-à-vis du monde extérieur. Dans ce paragraphe, nous allons étudier les pratiques de l'écrit liées à l'association des femmes.

Les associations villageoises des femmes dirigées par des responsables élues sont nombreuses au Sénégal et selon Riss (1989 : 104), c'est la nécessité d'exercer un rôle social qui a favorisé le regroupement des femmes. Depuis environ 1991, les femmes du village ont leur propre association avec une présidente élue et une comptable (Profil historique). Avant cela, à partir de 1973, il y avait une association villageoise pour les deux sexes dont la première responsabilité était les champs communs. Elle s'est divisée lorsque la répartition des tâches entre les sexes s'est compliquée (probablement à cause de la croissance du nombre d'habitants au village). L'association des hommes a continué à gérer les champs, tandis que l'association des femmes a une fonction importante lors des cérémonies, comme les mariages et les baptêmes, dont l'organisation demande beaucoup de travail et de moyens financiers. Les femmes parlent de l'association comme un lieu de solidarité, d'entraide. Elle est responsable du moulin de mil ainsi que d'une autre machine pour piler le mil<sup>39</sup> qu'elle partage avec d'autres villages et dont l'usage est organisé par l'UNICOM. Seules les mariées peuvent être membres en payant 12 000 CFA (environ 20 €) à l'association. Par conséquent, toutes les femmes n'en font pas partie.

Les pratiques de l'écrit liées à l'association sont très importantes, selon les femmes. Une meilleure organisation du village et de l'association villageoise est l'une des fonctions de l'écrit le plus souvent évoquées par nos informateurs. Lors du profil historique, nos informateurs ont dit que le changement le plus significatif résultant de l'alphabétisation était justement l'organisation de cette association :

---

<sup>39</sup> Le pilage est sous la responsabilité des femmes. Ce travail est très dur et les machines le facilitent beaucoup (cf. Riss 1989 : 66).

Avant on ne se réunissait pas, ou, si l'on se réunissait, on ne savait pas ce que l'on devait dire concrètement et si on devait s'attarder sur un point ou se résumer sur un point, on ne savait même pas comment s'y prendre. Actuellement, tout ce qu'on organise, on met la fiche de présence et la fiche des points. S'il y a une personne qui n'est pas d'accord, on ouvre le cahier, on le montre et elle accepte qu'elle n'était pas là et qu'elle est d'accord parce qu'elle sait que si elle avait été présente elle aurait dit son opinion. Et il n'y aura plus de problème (Profil historique).

Nos informateurs disent donc que la manière de travailler de l'association a changé grâce à l'écrit : « Nos objectifs sont beaucoup plus clairs » (Femme 45 ans). Avec l'écrit, ils évitent des conflits, ce qui amène un renforcement de l'unité de la communauté. La maîtrise de la lecture permet de mieux contrôler les élues et consolide ainsi la démocratie. La présidente de l'association féminine dit pourtant que l'association des femmes est moins dynamique maintenant qu'avant, ce qui semble contredire l'importance accordée à ces pratiques de l'écrit par les autres informateurs. La passivité observée par rapport à l'alphabétisation (*cf.* 6.1.2) est probablement liée à la passivité du groupement féminin, l'expression de l'état de la communauté au moment de la collecte des données. C'est parce qu'elle est presque seule à faire un effort que l'association ne marche pas aussi bien, presque toutes les autres sont parties, dit-elle présidente. Donc, il nous semble probable que les femmes qui ont participé à l'alphabétisation et qui ont quitté le village étaient des membres actifs de l'association. Dans ce cas-là, l'utilité mentionnée des pratiques de l'écrit de l'alphabétisation en wolof pour l'organisation du village peut être réelle, mais elle dépend des personnes ressources : l'alphabétisation en tant que telle ne créerait pas la dynamique, ce seraient les membres qui le feraient. Les pratiques de l'écrit introduites par l'alphabétisation peuvent être des outils efficaces pour une association, mais cela présuppose qu'on les utilise. Ce que nous avons vu de nos yeux, c'est l'organisation des femmes lors de la séance de la matrice. Avec notre assistant, nous avons été assez passifs pendant cette séance et nous avons eu l'impression que nos informateurs avaient l'habitude de bien s'organiser.

Le domaine de l'organisation manifeste la distinction entre l'utilité virtuelle de l'écrit, connue par nos informateurs, et l'utilité réelle, celle pratiquée par nos informateurs. Une femme de 16 ans nous a dit qu'elle aimait lire les affiches quand elle était à Kaolack. Nous lui avons donc demandé ce qu'elle avait lu la dernière fois qu'elle y était partie. Non, la dernière fois il n'y avait pas d'affiches, a-t-elle répondu. Evidemment, il y avait des affiches, mais elle ne les a pas lues. Elle sait qu'elle en a la possibilité, mais elle ne l'utilise pas. Selon Oxenham (2000 : 242), les attitudes des néo-alphabétisés sont souvent plus avancées que leur pratique et notre étude soutient cette observation : les informateurs savent qu'ils peuvent se servir de

l'écrit pour des propos précis, mais cela ne signifie pas nécessairement qu'ils le font. Ils ne ressentent probablement pas le besoin de le faire puisqu'ils ont déjà l'habitude de se débrouiller sans se servir de l'écrit. Etant conscients de cette utilité et capables de s'en servir, ils ont pourtant la possibilité d'en profiter si, un jour, ils en ont besoin.

Une femme peul, qui a eu des difficultés à apprendre à lire et à écrire en wolof (« Il y a ces lettres que j'ai apprises, mais je ne peux rien faire avec » ) pense que la communication orale au village s'est améliorée à cause des discussions en cours :

Ce qui est très important, ce sont les discussions. Nous avons appris à communiquer, à parler, à nous exprimer, ce que nous ne pouvions pas avant. Et avec les échanges des questions aussi, nous avons acquis d'autres connaissances que nous ne connaissions pas avant (Femme 35 ans).

Certains chercheurs mettent l'accent sur le changement de langage causé par le passage de l'oral à l'écrit : « [writing] alters the nature of verbal communication » (Goody 1977 : 78, voir aussi Cole et Scribner 1981 : 199), tandis que d'autres nient qu'il y ait une différence entre le langage du lettré et de l'illettré (Pattanayak 1991 : 108). Puisque la femme citée ne maîtrise pas l'écrit, nous pensons que l'influence sur la communication orale vient d'autre part que de l'écrit. Au Sénégal, il n'est pas très bien vu de poser beaucoup de questions, mais il semble que l'enseignement de l'alphabétisation a impliqué une invitation à poser des questions et à discuter (aspect de l'alphabétisation également souligné par Doronila 1996, citée *in* Fagerberg-Diallo 2001 : 171). Nous voyons donc que la nature de l'enseignement a des implications indépendantes de la maîtrise de l'écrit.

Les pratiques de l'écrit liées à l'organisation peuvent être des moyens pour réaliser les projets et les espoirs des femmes. Quand nous leur demandions ce qu'elles pensaient de l'avenir du village, nos informateurs ont surtout parlé de leur désir d'un développement économique et social. Ils sont très préoccupés par l'approvisionnement en eau du village ; il y a deux puits, mais l'eau est très salée. En la buvant, on peut avoir des problèmes de santé et on ne peut pas laver le linge avec. Les femmes rêvent d'avoir un forage au village et elles espèrent avoir de l'électricité. Le sujet de la santé est un autre souci pour les femmes :

Sur le plan de la santé, on se plaint beaucoup. Si quelqu'un est malade, d'abord, on cherche dans les livres des conseils pour le soigner et si ça ne réussit pas il faut l'emmener à Lat Mengué ou à Kaolack et c'est loin. Si nous avions une case de santé<sup>40</sup> ici nous pourrions bien soigner la personne (Focus group 4).

---

<sup>40</sup> 'Petit poste sanitaire rural' (Blondé 1988 : 68).

Afin de réaliser ces ambitions, il nous semble indispensable de maîtriser l'écrit. Il vaudrait mieux maîtriser le français pour communiquer avec l'Etat et d'autres organismes qui peuvent les assister, mais avec la confiance que les femmes ont acquise par leurs pratiques de l'écrit, l'unité de leur organisation et leur coopération avec l'UNICOM, Alpha-Femmes et les autres villages, nous pensons que les femmes et le village ont plus de pouvoir, plus de voies pour créer une meilleure situation au village. Pour obtenir des résultats, il faut cependant qu'elles se servent de leurs connaissances pour agir. Il ne suffit pas simplement de les acquérir si l'on souhaite changer la situation.

\*

A Sincu Aliw Mbay, on utilise effectivement les nouvelles pratiques de l'écrit pour améliorer la situation au village et pour renforcer l'unité et la coopération de la communauté et ainsi le village dans sa totalité, sans que cela amène des changements radicaux. Ce sont surtout les fonctions pour la communauté qui sont évidentes en étudiant les pratiques de l'écrit ici, même si elles sont utilisées pour affermir la liberté individuelle des alphabétisés aussi. Le contrôle nous paraît être la fonction la plus importante. Si nous comparons les fonctions des pratiques de l'écrit et les attitudes envers l'écriture (cf. 6.2.6), nous voyons que les premières reflètent les dernières : l'écriture est considérée comme un moyen de conservation et elle est aussi utilisée pour cela. Elle est vue comme un pouvoir et elle est utilisée pour renforcer le pouvoir de la communauté, en particulier pour exercer plus de contrôle sur certaines situations. L'écriture est liée au statut social (6.2.3) et nous voyons que les femmes alphabétisées ont une position plus importante dans la société grâce surtout aux rôles qu'elles jouent dans l'économie. Pourtant, les outils de la MARP de la matrice et de la pyramide des priorités nous semble indiquer que nos informateurs sont conscients des fonctions de l'écrit au niveau théorique plutôt qu'au niveau de la mise en œuvre : ils connaissent le potentiel de l'écrit sans l'exploiter entièrement. La conscience du potentiel peut pourtant entraîner des changements de l'usage dans le temps.

## CONCLUSION

Par cette étude, nous avons souhaité apporter des connaissances quant aux pratiques de l'écrit du wolof et contribuer à élargir la compréhension des usages des connaissances acquises dans l'alphabétisation de manière plus générale. Notre hypothèse était que l'introduction de l'écriture wolof au village l'avait marqué et nous avons cherché à savoir s'il s'agissait d'un changement de mentalités (*cf.* Ong et Goody) ou si l'écrit avait été intégré dans la société comme un outil dont la fonction est le résultat du contexte (*cf.* NLS). Pour analyser les pratiques de l'écrit, nous avons étudié des facteurs internes au village : les attitudes et les habitudes des habitants, ainsi que des facteurs externes : le statut de la langue d'instruction et l'utilisation de celle-ci à l'écrit dans la société en général. Nous avons vérifié l'hypothèse : les pratiques de l'écrit ont marqué le village, pourtant, sans créer des changements fondamentaux. Ces modifications sont des produits du milieu et nous n'avons pas trouvé des signes de vrais changements de mentalités. Les idées des NLS nous paraissent ainsi plus pertinentes pour expliquer la situation à Sincu Aliw Mbay que celles de Goody et d'Ong.

Les pratiques de l'écrit à Sincu Aliw Mbay se basent sur une idéologie, une tradition et une culture où l'éducation est valorisée. Les villageois ont intégré l'alphabétisation et l'écriture du wolof dans la communauté en l'assimilant à l'enseignement religieux. Nous constatons que dans notre cas, les pratiques de l'écrit résultant de l'alphabétisation n'ont pas changé la mentalité du village radicalement. L'écriture du wolof jouit d'un statut symbolique prestigieux qui est transmis à ceux qui la maîtrisent. Il semble pourtant que sans les bénéfices économiques provenant d'un acteur extérieur, Alpha-Femmes dans notre cas, et l'initiative de la personne ressource, le premier moniteur, qui avait commencé l'alphabétisation au village et qui maintenant a d'autres occupations, la motivation d'enseigner l'alphabétisation est affaiblie. Par conséquent, il n'y a plus de classe d'alphabétisation au village.

Les attitudes des villageois envers le wolof comme langue d'instruction varient, mais elles sont en général positives, en particulier du côté identitaire. Pourtant, l'aspect identitaire est plus important dans l'alphabétisation en pulaar au Sénégal (*cf.* Fagerberg-Diallo), car les Peul ressentent le besoin de conserver et de défendre leur culture et par conséquent leur langue. En comparant l'alphabétisation en wolof à Sincu Aliw Mbay avec celle en pulaar organisée par Association pour la Renaissance du Pulaar, nous voyons que la motivation culturelle fait une différence importante : les Peul semblent plus motivés pour adopter de

nouvelles pratiques de l'écrit. Ils exploitent plus le potentiel de l'écrit que ne le font nos informateurs ; le résultat des différences d'idéologie liées à l'alphabétisation.

Nos informateurs apprécient leur langue du côté instrumental aussi, grâce à la forte position du wolof au Sénégal. Cependant, tant que la langue officielle est le français, le pouvoir de la maîtrise du wolof écrit est limité : le wolof n'est pas utilisé dans les documents officiels. Les villageois ne peuvent pas s'adresser à l'écrit en wolof aux organismes publics. Comme cela a été le cas en Tanzanie (*cf.* Yambi 1994 : 293), l'alphabétisation en wolof peut consolider la position de la langue, qui est déjà en expansion, et ainsi contribuer à un développement vers un statut plus prestigieux et un usage plus étendu du wolof écrit. Un tel développement pourrait à son tour renforcer la motivation instrumentale d'apprendre l'écriture wolof. Pourtant, les langues nationales ont plus de prestige dans les pays africains anglophones qu'elles n'en ont dans les pays francophones, à cause des différences entre les politiques colonialistes française et britannique. Des changements au niveau des attitudes linguistiques demandent du temps : comme nous l'avons vu, Senghor faisait appel à l'usage des langues nationales dans l'enseignement public déjà en 1937. 67 ans se sont écoulés sans que son projet se soit réalisé, à part des classes expérimentales.

La fonction principale du wolof écrit nous semble être l'élargissement du contrôle des femmes et ainsi de leur indépendance, en particulier dans leur communication avec l'extérieur et dans leur vie économique. L'écrit est intégré dans les activités économiques du village, les activités où le village était déjà engagé et dans des activités introduites par Alpha-Femmes. L'emploi de l'écrit nous semble faciliter ces activités, mais c'est toujours le climat, ainsi que les moyens financiers et la technologie accessible, qui déterminent les récoltes. Au niveau de l'interaction sociale, l'écrit sert à empêcher des conflits dans la communauté, dans l'organisation du village. Nous avons cependant vu que la dynamique de cette organisation dépend des femmes et non de l'écrit.

Les habitants de Sincu Aliw Mbay ne semblent pas avoir intégré toutes les connaissances qu'ils ont acquises dans leurs pratiques de l'écrit, même s'ils sont bien conscients des avantages de le faire. Il y a toujours un potentiel d'usage inexploité qui peut aussi être le signe de ce que l'intégration des pratiques de l'écrit prend du temps dans une société où l'écrit ne joue qu'un rôle marginal. Le nombre modeste d'anciennes participantes maîtrisant l'écrit et résidant au village est un autre facteur empêchant l'exploitation de l'écrit. Les pratiques de l'écrit sont étroitement liées à la situation de la société et le pouvoir de leur utilisation ne dépasse pas la limite créée par celle-ci. Notre étude s'accorde ainsi aux idées dominantes des NLS : l'écrit n'est pas une formule magique. Nous pensons que les pratiques

de l'écrit peuvent être étendues pour bénéficier à la communauté, mais elles ne vont pas suffire à elles seules pour réaliser les espoirs et les projets du village. L'écrit est un outil qui peut servir une stratégie plus large.

La société sénégalaise change. Lors de notre première visite au pays en 1998, il y avait un seul ordinateur dans le centre de la ville de Saint-Louis où l'on pouvait avoir accès à Internet à un prix assez élevé. Au retour, en 2003, « tous » les Saint-louisiens allaient aux cyber-cafés. Parallèlement, on observe une croissance énorme du nombre des téléphones portables. Même dans un village comme Sincu Aliw Mbay, sans électricité, on comptait en 2003 trois téléphones portables.

Internet ouvre des possibilités d'information, de communication et d'études illimitées. La plupart des sites sont faits dans une langue étrangère à nos informateurs, mais il existe des sites web en wolof comme il existe des dictionnaires bilingues wolof-français et wolof-anglais et des textes en wolof. Dans l'avenir on peut donc imaginer les habitants de Sincu Aliw Mbay chercher des renseignements et apprendre des langues étrangères sur le web à l'aide de leur téléphone portable. L'écrit est évidemment un outil indispensable pour tirer le profit de ces changements. Dans un travail ultérieur, il serait intéressant de suivre cette évolution ainsi que l'évolution sociolinguistique du pays. Il serait aussi utile d'observer les situations d'usage de l'écrit des habitants pour compléter les résultats de cette étude.



## OUVRAGES CITES ET CONSULTES

Attwood, Heidi. (éd.) 1997 : *Participatory Research : Ideas on the Use of Participatory Approaches by Post Graduate Students and Others in Formal Learning and Research Institutes*, Brighton: Institute of Development Studies (IDS), IDS Participatory Research Approaches Topic Pack

Attwood, Heidi. 1997 : « Introduction », in Attwood (éd.) : 2-5

Banque mondiale : Site sur l’alphabétisation et l’éducation non-formelle

[www.worldbank.org/education/adultoutreach](http://www.worldbank.org/education/adultoutreach)

[Consulté le 29.03.04](#)

Banque mondiale : World Development Indicators database, PNB

<http://www4.worldbank.org/afr/stats/adi2001/background.pdf>

Consulté le 27.04.04

Barry, Ibrahima. 2000 : « Women, Literacy and Social Change : The Case of the Guilitico Women’s Group in Gongoré », in Hinzen : 197-220

Barton, David, Mary Hamilton et Roz Ivanič. 2000 : *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London/New York : Routledge (Coll. Literacies)

Barton, David et Mary Hamilton. 2000 : « Literacy Practices », in Barton, Hamilton et Ivanič : 7-15

Barton, David. 1994 : « The Social Impact of Literacy », in Verhoeven (éd.) : 185-197

Biblestory Telling, Sénégal

[www.chronologicalbiblestorying.com/vol\\_8\\_no\\_3.htm](http://www.chronologicalbiblestorying.com/vol_8_no_3.htm)

Consulté le 16.03.04

Blondé, Jacques *et al.* (éds.) 1988 (2<sup>e</sup> éd.) : *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Paris : EDICEF (1<sup>ère</sup> éd. 1980)

Bokamba, Eyamba G. 1991 : « French Colonial Language Policies in Africa and their Legacies », in Marshall (éd.) : 175-213

Bourdieu, Pierre. 1985 : *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Editions de Minuit

Bourgi, Albert. 2001 : « Leçons de citoyenneté », in *Jeune Afrique. L'intelligent* 20.03.2001  
[http://www.lintelligent.com/gabarits/articleJAI\\_online.asp?art\\_cle=LIN20033leonstenney0](http://www.lintelligent.com/gabarits/articleJAI_online.asp?art_cle=LIN20033leonstenney0)  
Consulté le 17.03.2003

Breton, Roland J.-L. 1991 : « The Handicaps of Language Planning in Africa », in Marshall (éd.) : 153-174

Callaway, Barbara et Lucy Creevey. 1994 : *The Heritage of Islam. Women, Religion and Politics in West-Africa*, Colorado/London : Lynne Rienner Publishers, Inc.

Calvet, Louis-Jean. 1999 : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachette (1<sup>ère</sup> éd. 1987, Payot)

Cassara, Beverly. 1987 : «The How and Why of Preparing Graduate Students to Carry out Participatory Research», in Attwood (éd.) : 26-29

Cécé, Béatrice. 2001 : *Trois ans d'une toubab au Sénégal*, Paris : L'Harmattan (Coll. Graveurs de mémoire)

Cécé, Béatrice et Florence Samb. 1999 : *Concept d'alphabétisation fonctionnelle pour les femmes. Alphabétisation des femmes dans les régions de Kaolack et Fatick*, Eschborn : Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)

Chambers, Roger. 1993 : *Rural Development – Putting the Last First*, New York: Longman Scientific and Technical (1<sup>ère</sup> éd. 1983)

Chambers, Roger. 1997 : *Whose Reality Counts? Putting the First Last*, London : Intermediate Technology Publications

Chambers, Roger. 2002 : *Relaxed and Participatory Appraisal: Notes on Practical Approaches and Methods for Participants in PRA/PLA-related Familiarization Workshops*, Brighton: Institute of Development Studies, Participation Resource Center

<http://www.ids.ac.uk/ids/particip/research/pranotes02.pdf>

Consulté le 28.03.03

Chambers, Roger et James Blackburn. « The Power of Participation Policy Briefing », Brighton : Institute of Development Studies

<http://www.ids.ac.uk/ids/bookshop/briefs/brief7.html>

Consulté le 28.03.03

Christian Missions, Sénégal

[www.christianmissions.net/simlatino/Profiles/Los%20Wolof%20de%20Senegal.html](http://www.christianmissions.net/simlatino/Profiles/Los%20Wolof%20de%20Senegal.html)

Consulté le 16.03.04

Cissé, Mamadou. 1998 : *Dictionnaire français-wolof*, Paris : Langues et mondes/L'Asiathèque (Coll. Dictionnaires des Langues O')

Cissé, Seydou. 1992 : *L'enseignement islamique en Afrique Noire*, Paris : L'Harmattan.

Cole, Michael et Sylvia Scribner 1981 : *The Psychology of Literacy*, Cambridge/London : Harvard University Press

Conklin, Alice L. 1998 : « Colonialism and Human Rights, A Contradiction in Terms? The Case of French and West Africa 1895-1914 », in *American Historical Review* (Macmillan), 103 (2) : 419-442

DAEB : « Matrice comparative des projets sous tutelle CMDCEBLN »

Résultat, source DAEB, document non-publié.

Daun, Holger. 1992 : *Childhood Learning and Adult Life. The Functions of Indigenous, Islamic and Western Education in an African Context*, Doctoral dissertation for the Ph.D degree in International and Comparative Education, Stockholm University, Institute of International Education, (Studies in Comparative and International Education, 24)

Dave, Ravindra H, Adama Ouane et D.A. Perera. (éds.) 1988 : *Learning Strategies for Post-Literacy and Continuing Education – a Cross-cultural Perspective*, Hamburg: UNESCO Institute for Education (UIE Studies on Post Literacy and Continuing Education, 1)

Dawson, Susan, Lenore Manderson et Veronica L. Tallo. 1993 : *A Manual for the use of Focus Groups*, Boston: International Nutrition Foundation for Developing Countries (INFDC)

Degnbol-Martinussen, John et Poul Engberg-Pedersen. 1999 : *Bistand – Udvikling eller afvikling. En analyse af internationalt bistandsarbejde*, København: Mellomfolkelig Samvirke

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)

<http://www.gtz.de/laender/ebene3.asp?Thema=8&ProjectId=49&Reihenfolge=3&spr=2>

Consulté le 06.05.03

Diop, Abdoulaye B. 1981 : *La société wolof. Tradition et changement. Les systèmes d'inégalité et de domination*, Paris : Karthala

Diop, Cheih Anta. 1979 (3<sup>e</sup> éd) : *Nation, nègres et cultures : de l'Antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*, Paris : Présence africaine (1<sup>ère</sup> éd. 1954)

Diop, Momar C. (éd.) 1992 : *Sénégal. Trajectoires d'un Etat*, Dakar : CODESRIA, (Coll. Série des livres de CODESIRA)

Diop, Momar C. (éd.) 2002 : *La société sénégalaise entre le global et le local*, Paris : Karthala (Coll. Hommes et sociétés)

Diop, Momar C. et Mamadou Diouf. 1990 : *Le Sénégal sous Abdou Diouf*, Paris : Karthala, (Coll. Les Afriques)

Diouf, Jean-Léopold. 2003 : *Dictionnaire wolof-français et français-wolof*, Paris : Karthala

Diouf, Mahtar. 1994 : *Sénégal. Les ethnies et la nation*, Paris : L'Harmattan, Genève : United Nations Research Institute of Social Development, Dakar : Forum Tiers Monde

Diouf, Mamadou. 2001 : *Histoire du Sénégal*, Paris : Maisonneuve et Larose

Dombrowsky, Klaudia, Gérard Dumestre et Francis Simonis. 1993 : *L'alphabétisation fonctionnelle en Bambara dans une dynamique de développement. Le cas de la zone cotonnière (Mali-Sud)*, Paris : Didier Érudition (Coll. Langues et développement)

Dubbeldam, Leo. 1994 : « Towards a Socio-Cultural Model of Literacy Education », in Verhoeven (éd.) : 405-423

Dumestre, Gérard. 2000 : « De la scolarité souffrante », in Skattum (éd.) *Nordic Journal of African Studies* 9 (3) : 172-186

Dumont, Pierre. 1983 : *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris : ACCT/Karthala

Ecoles Communautaires de Base

[www.hcci.gouv.fr/lecture/note/nl097.html](http://www.hcci.gouv.fr/lecture/note/nl097.html)

Consulté le 26.01.04

Fagerberg-Diallo, Sonja. 1995 : *L'éducation et la lecture en langue pulaar : le cas du Sénégal*, document non-publié

Fagerberg-Diallo, Sonja. 2001 : « Constructive Interdependence: The Response of a Senegalese Community to the Question of Why Become Literate », in Olson, David et Nancy Torrance (éds.) : *The Making of Literate Societies*, Oxford: Blackwell Publishers : 153-177

Fagerberg-Diallo, Sonja. 2002 : *Opportunity or Innovation? The Story of ARED*, document non-publié

Fal, Aram, Rosine Santos et Jean Léonce Doneux 1990 : *Dictionnaire wolof-français suivi d'un index français-wolof*, Paris : Karthala

Fasold, Ralph W. 1997 : « Motivations and Attitudes Influencing Vernacular Literacy », in Tabouret-Keller *et al.* (éds.) : 246-270

Fishman, Joshua A, Charles A. Ferguson et J. das Gupta (éds.) 1968 : *Language Problems of Developing Nations*, New York/London/Sydney/Toronto: John Wiley & Sons

Figueriedo, Cristina. 1998 : « La gestion sociale de l'alphabétisation des femmes touarègues de la région de Gossi (Mali) », in Lange (éd.) : 221-240

Freire, Paolo. 1970 : *Pedagogy of the Oppressed*, New York : Seabury Press

Freire, Paolo. 1974 : *Education for Critical Consciousness*, New York : Seabury Press

Freire, Paolo et Donaldo Macedou. 2001 (2<sup>e</sup> éd.) : *Literacy : Reading the Word and the World*, London : Routledge. (1<sup>re</sup> éd. 1987)

Gérard, Albert. 1992 : *Littératures en langues africaines*, Paris : Editions Menthath (Bibliothèque d'orientation, 8)

Gerbault, Jeannine. 1997 : « Pedagogical Aspects of Vernacular Literacy », in Tabouret-Keller A. *et al.* (éds.) : 142-185

Goody, Jack. 1968 : « Restricted Literacy in Northern Ghana » in Goody (éd.) *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge : Cambridge University Press : 199-264

Goody, Jack. 1977 : *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge : Cambridge University Press (Coll. Themes in the Social Sciences)

Goody, Jack. 1987 : *The Interface Between the Written and the Oral*, Cambridge : Cambridge University Press (Coll. Studies in Literacy, Family, Culture and the State)

Graff, Harvey J. 1994 : « Literacy, Myths and Legacies : Lessons from the History of Literacy », in Verhoeven (éd.) : 37-60

Guéye, Bara. 1999 : *Emergence et développement de la méthode active de recherche et de planification participatives au Sahel. Acquis, contraintes et nouveaux défis*, Dakar : International Institute of Education and Development (Série Recherche Participative, no.1)

Hamadache, Ali et Daniel Martin. 1986 : *Theory and Practice of Literacy Work - Policies, Strategies and Examples*, Paris : UNESCO, Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement

Henriksen, Turid. 2001 : *Utdanning i Senegal – en case-studie av Tostans Ecoles Communautaires de Base*, Hovedoppgave i pedagogikk, Université d'Oslo

Herbert, Pat et Clinton Robinson. 2001: « Another Language, Another Literacy ? Practices in Northern Ghana », in Street : 121-136

Hesseling, Gerti. 1985 : *Histoire du Sénégal. Institutions, droits et société*, Paris : ASC/Karthala

Hinzen, Heribert. (éd.) 2000 : *Dakar : Education For All, Literacy and Basic Education, Universities and Adult Education*, Adult Education and Development, Bonn : Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (IIZ DVV) (no. 55)

Hutchison, John et Nguessan Michel. (éds.) 1995 : *The Language Question in Francophone Africa*, Massachusetts : Mother Tongue Editions

Institut International pour l'Environnement et le Développement (IIED) Programme Sahel  
<http://www.iiedsahel.org/index.html>

Consulté le 29.03.03

*Jeune Afrique. L'Intelligent* No. 2237, 2003 : « Le plus de l'Intelligent. Sénégal. Les années Wade » : 43-90

*Jeune Afrique. L'intelligent*

<http://www.lintelligent.com>

Consulté le 19.12.03

Kulick, Don et Christopher Stroud 1993 : « Conceptions and Uses of Written Language in a Papua New Guinean Village », in Street (éd.) : 30-61

Kumar, Krishna. 1993 : « An Overview of Rapid Appraisal Methods in Development Settings », in Kumar (éd.) *Rapid Appraisal Methods*, Washington: The World Bank (Regional and Sector Studies) : 8 - 22

Kvalbein, Jon. 2004 : « Den kulturradikale imperialismen », in *Aftenposten* 08.03.04

Lange, Marie-France. (éd.) 1998 : *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris : Karthala

*Le Soleil*, journal sénégalais

<http://www.lesoleil.sn/>

Consulté entre autre le 17.11.03

Levtzion, Nehemia. 1973 : *Ancient Ghana and Mali*, London : Methuen

Le Page, Robert B. 1997 : « Political and Economic Aspects of Vernacular Literacy », in Tabouret-Keller A. *et al.* (éds.) : 23-81

Maddox, Bryan. 2001 : « Literacy and the Market : the Economic Uses of Literacy Among the Peasantry in North-West-Bangladesh », in Street (éd.) : 137-151

Marshall David F. (éd.) 1991 : *Language Planning, Focusschrift in Honour of Joshua A. Fishman on the Occasion of his 65th Birthday*, Amsterdam et Philadelphia: Benjamins



Molteberg, Elisabeth. (éd.) 1995 : *An Introduction to PRA: Participatory Rural Appraisal Training Notes*, Ås, Norvège : Noragric, The Center for International Environment and Development Studies, The SSE Program

Moreau, Marie-Louise. (éd.) 1997 : *Sociolinguistique. Concepts de base*, Bruxelles : Mardaga

Nguessan, Kouassi Michel. 1995 : « Franco-African Linguistic Cooperation : Past, Present And Future Perspectives », in Hutchison et Nguessan (éds.) 1995: 2-11

Niane, Djibril T. 1960 : *Soundjata ou l'épopée mandingue*, Paris : Présence africaine

Olson, David R. et Nancy Torrance (éds.) 1991 : *Literacy and Orality*, Cambridge : Cambridge University Press

Olson, David R. 1991 : « Literacy and Objectivity : the Rise of Modern Science » in Olson et Torrance (éds.) : 149-164

O'Malley, Brendan. 2003 : « Village Revolutions » in *The New Courier*, Paris : UNESCO (no. 2) : 56-59

Omolewa, Michael. 2000 : « The Language of Literacy » in Hinzen : 221-227

Ong, Walter. J. 1982 : *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word*, London: Routledge

Opheim, Marianne. 1999 : *L'éducation bilingue au Mali : le cas de Dougoukouna, une « école expérimentale en bambara »*, Hovedoppgave i fransk, Université d'Oslo

Oxenham, John. 2000 : « Signals From Uganda : What an Evaluation Suggests for Adult Educators », in Hinzen : 229-260

Pattanayak, Debi Prasanna. 1991 : « Literacy as an Instrument of Oppression » in Olson et Torrance : 105-108

Prime, Sénégal

[www.prime2.org/prime2/pdf/PP\\_Senegal\\_lo-res.pdf](http://www.prime2.org/prime2/pdf/PP_Senegal_lo-res.pdf)

Consulté le 16.03.04

Prinz, Manfred. 1996 : *L'alphabétisation au Sénégal*, Paris : L'Harmattan

Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) : *Empowering People - A Guide to Participation*

[www.undp.org/csopp/paguide.htm](http://www.undp.org/csopp/paguide.htm)

Consulté le 28.03.03

Riss, Marie-Denise. 1989 : *Femmes africaines en milieu rural. Les Sénégalaises du Sine-Saloum*, Paris : L'Harmattan

Robinson-Pant, Anna. 2001 : « Women's Literacy and Health : Can an Ethnographic Researcher Find the Links ? », in Street (éd.) : 152-170

Rogers, Alan. 1994 : *Using Literacy. A New Approach to Post-Literacy Materials*, London: Department for International Development (Education Research Paper, no. 10)  
<http://www.dfid.gov.uk/AboutDFID/Education/Research/Library/contents/depl0e/begin.htm#Contents>

Sembène, Ousmane. 1973 : *Xala*, Paris : Présence Africaine

Sénégal : Site officiel du gouvernement

[www.gouv.sn](http://www.gouv.sn)

Consulté plusieurs fois 2003/2004

Sénégal : Chiffres de scolarisation

<http://www.gouv.sn/senegal/chiffres.html>

Consulté le 10.12.02

Seneweb

<http://forum.seneweb.com/forum/coppermine/displayimage.php?album=11&pos=5>

Consulté le 13.05.04

Senghor, Léopold S. 1964 : « Le problème culturel en AOF », in Senghor, Léopold S. *Liberté I Négritude et humanisme*, Paris : Seuil : 11-21 (Article d'abord paru en 1937)

Serving in Mission

<http://www.sim.org/PG.asp?pgID=47&fun=1>

Consulté le 16.03.04

Skattum, Ingse. 1997 : « L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie : théories et réalités du terrain au Mali », in Skattum (éd.) *Nordic Journal of African Studies* 6 (2) : 74-106

Sow, Momar. 2000 : « Sénégal : Rapport national du bilan de l'éducation pour tous en l'an 2000 », rapport du Directeur de la Planification et de la Réforme de l'Education, Dakar

<http://www2.unesco.org/wef/countryreports/senegal/contents.html>

Street, Brian V. 1984 : *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge : Cambridge University Press (Coll. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture)

Street, Brian. V. (éd) 1993 : *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press (Coll. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture)

Street, Brian. V. 1994 : « Cross-Cultural Perspectives on Literacy », in Verhoeven (éd.) : 95-111

Street, Brian. V. (éd) 2001a : *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*, London: Routledge (Coll. Literacies)

Street, Brian V. 2001b : « Introduction », in Street (éd.) : 1-18

Sy, Mohamadou. 2002 : *Diagnostic du programme de post alphabétisation [sic] du projet GTZ/Alpha Femmes dans les régions de Kaolack et Fatick*, document non-publié

Sylla, Abdou. 1992 : « L'école : quelle réforme ? », in Diop M. C. : 379-429

Tabouret-Keller, Andrée. 1968 : « Sociolinguistic Factors of Language and Maintenance and Language Shift », in Fishman *et al.* (éds.) : *Language Problems of Development Nations*, New York, Sydney, Toronto : John Wiley : 107-117

Tabouret-Keller, Andrée, Robert Le Page, Penelope Gardner-Chloros et Gabrielle Varro (éds.) 1997 : *Vernacular Literacy, A Re-Evaluation*, Oxford: Oxford University Press (Coll. Oxford Studies in Anthropological Linguistics)

Tabouret-Keller, Andrée. 1997 : « Conclusion », in Tabouret-Keller *et al.* (éds) : 316-327

Tall, Serigne Mansour. 2002 : « L'émigration internationale au Sénégal d'hier à demain », in Diop, M.C. (éd.) : 549-578

Thompson, Ekundayo J.D. 2003 : « Mettre du pain sur la table. Les effets des programmes d'alphabétisation axés sur les activités productives et sur la participation des apprenantes à l'alphabétisation », Etudes de cas réalisés au Kenya sur quatre groupes de femmes exerçant des activités génératrices de revenu.

[www.iiz-dvv.de/franzoesisch/Publicationen/Ewb\\_ausgaben/59\\_2003/frz\\_Thompson](http://www.iiz-dvv.de/franzoesisch/Publicationen/Ewb_ausgaben/59_2003/frz_Thompson)

Consulté le 10.04.2003

Thyness, Hilde. 2003 : *Facteurs extra-, inter- et intrasystémiques du français au Mali, étudiés à travers les compétences linguistiques des élèves au lycée Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou*, Hovedoppgave i fransk, Université d'Oslo

Tréfault, Thierry. 1999 : *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou*, Paris : Agence intergouvernementale de la Francophonie, Didier Erudition (Coll. Langues et développement)

Tourneux, Henry et Olivier Iyébi-Mandjek. 1994 : *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun)*, Paris : Karthala

UNESCO. 1953 : *The Use of Vernacular Languages in Education*, Monographs on Fundamental Education VIII, Paris : UNESCO

UNESCO. 1973 : *Deux études sur les relations entre groupes ethniques en Afrique : Sénégal et Tanzanie*, Paris : UNESCO

UNESCO. 2000 : *Education pour tous. Bilan à l'an 2000. Synthèse globale*, Paris : UNESCO

UNESCO. 2002 : *Education for All – is the World on Track ?* EFA Global Monitoring Report 2002, Paris : UNESCO

UNESCO. 2003 : *Gender and Education for All. The Leap to Equality*, EFA Global Monitoring Report 2003/4, Paris: UNESCO

UNESCO

[www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001235/123507fo.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001235/123507fo.pdf)

Consulté le 26.05.03

UNESCO : Education Pour Tous (EPT)

[www.unesco.org/education/efa](http://www.unesco.org/education/efa)

UNESCO : *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar*

[http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed\\_for\\_all/dakfram\\_fr.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_fr.shtml)

Consulté le 25.09.03

UNESCO. 1978 : *Recommandations révisées concernant la normalisation des statistiques de l'éducation* de la Conférence générale de l'UNESCO, Paris : UNESCO

[www.unesco.org/education/nfsunesco/brochure/F\\_26.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/brochure/F_26.PDF)

Consulté le 25.09.03

UNESCO : Taux d'analphabètes

[www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/View\\_Table\\_Literacy\\_Country\\_Age15+.xls](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/View_Table_Literacy_Country_Age15+.xls)

Consulté le 26.01.04

UNESCO : Le site de l'alphabétisation en Afrique

[http://portal.unesco.org/education/ev.php?URL\\_ID=19850&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/education/ev.php?URL_ID=19850&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201)

Consulté le 10.03.03

Van der Western, Monique. 1994 : « Literacy Education and Gender : the Case of Honduras », in Verhoeven (éd.) : 257-277

Verhoeven, Ludo. (éd.) 1994 : *Functional Literacy : Theoretical Issues and Educational Implications*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, (Coll. Studies in Written Language and Literacy, vol. 1)

Verhoeven, Ludo. 1994 : « Modeling and Promoting Functional Literacy », in Verhoeven (éd.) : 4-34

Vigner, Gérard. 1998 : « Le français des colonies : pour l'histoire du français langue seconde » in *Le français dans le monde. Recherches et applications. Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, Paris : Hachette EDICEF : 96-102 (janvier, numéro spécial)

Villalón, Leonardo A. 1995 : *Islamic Society and State Power in Senegal. Disciples and Citizens in Fatick*, Cambridge : Cambridge University Press (Coll. African Studies Series, 80)

Wagner, Daniel A. 1993 : *Literacy, Culture and Development. Becoming Literate in Morocco*, Cambridge : Cambridge University Press

Wagner, Daniel A. 1994 : « Literacy in a Global Perspective: the Year 2000 and Beyond », in Verhoeven (éd.) : 473-483

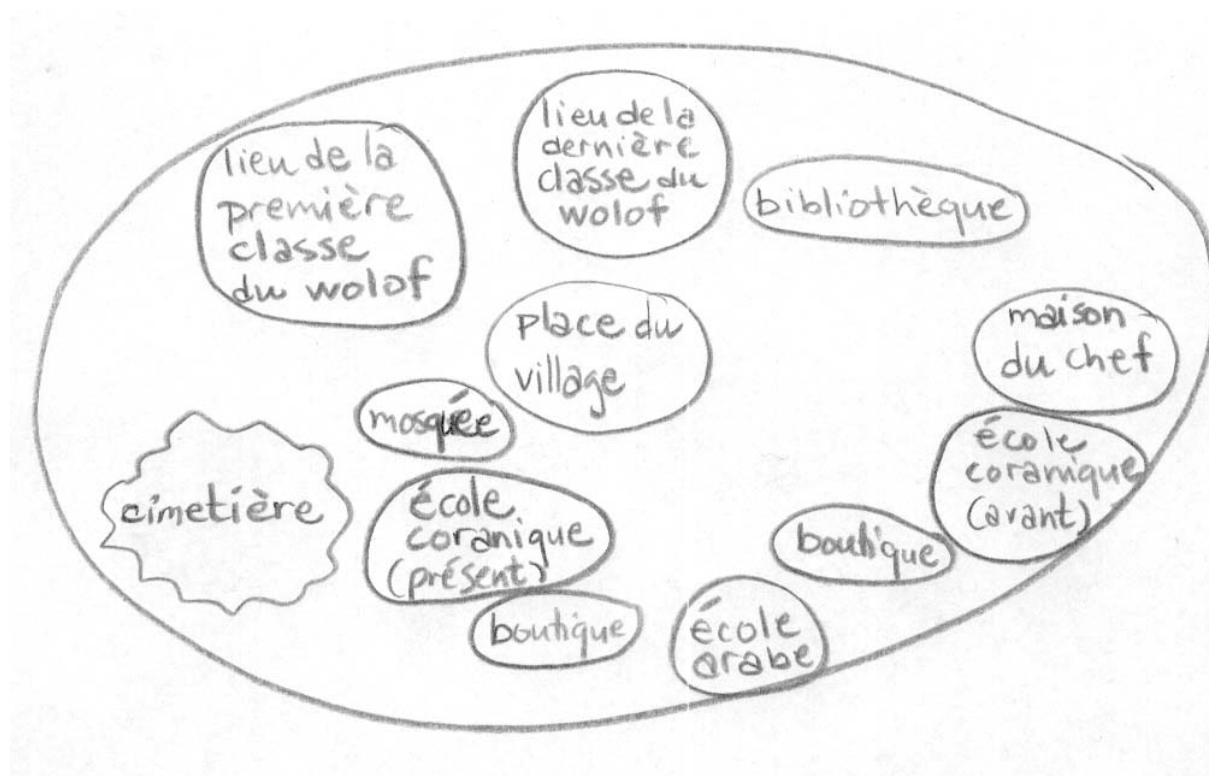
Yambi, Josephine. 1994 : « Literacy and Development in Africa », in Verhoeven (éd.) : 291-301

Zubair, Shirin. 2001 : « Literacies, Gender and Power in Rural Pakistan », in Street (éd.) : 188-204

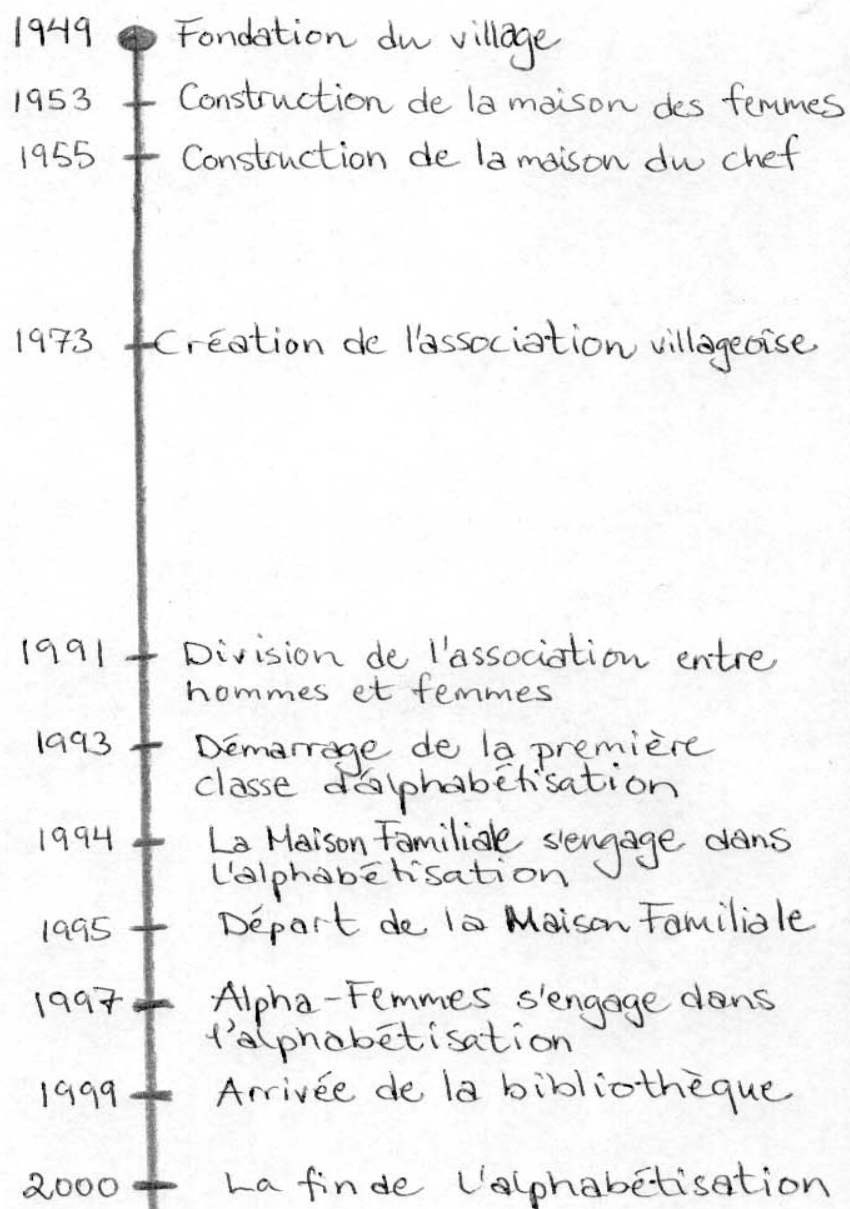
## ANNEXES

### 1 Les croquis des séances de la MARP

#### 1.1 La carte du village



## 1.2 Le profil historique

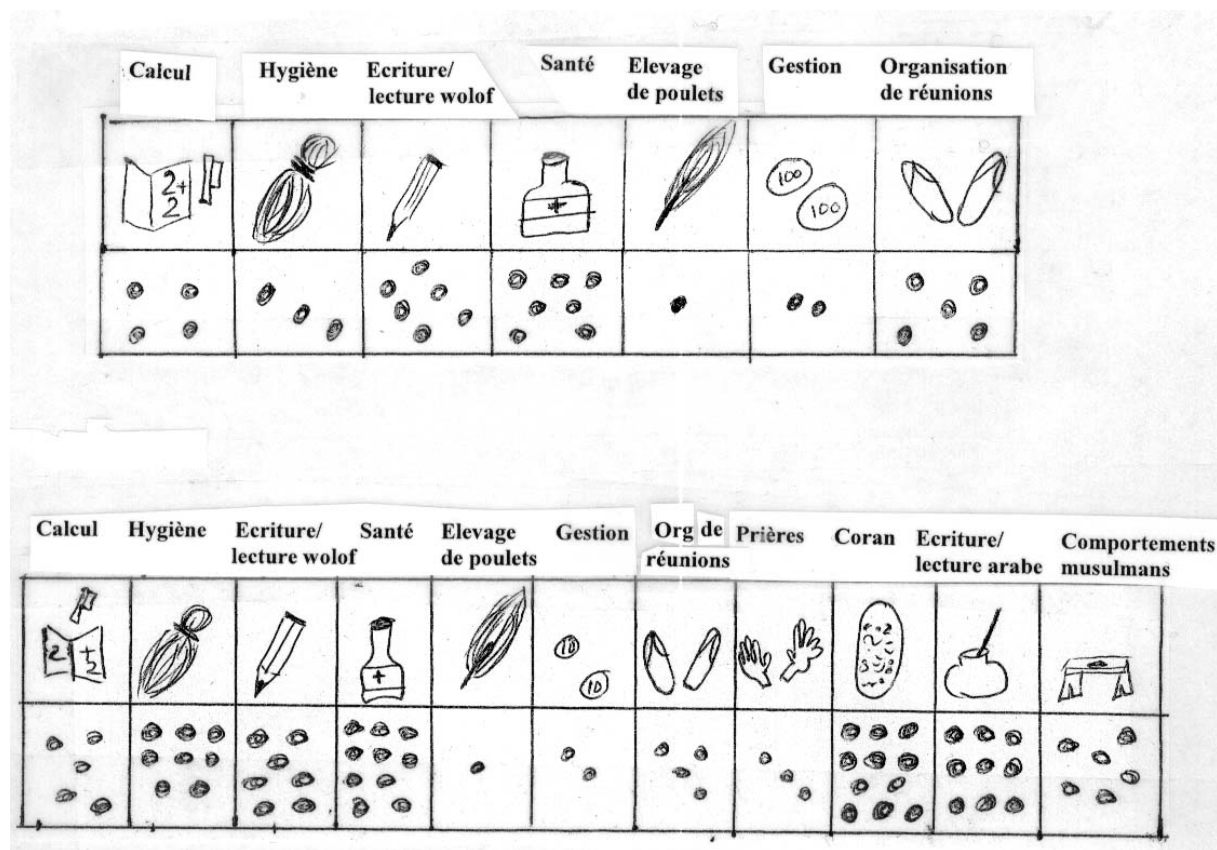
- 
- 1949 • Fondation du village
  - 1953 — Construction de la maison des femmes
  - 1955 — Construction de la maison du chef
  - 1973 — Création de l'association villageoise
  - 1991 — Division de l'association entre hommes et femmes
  - 1993 — Démarrage de la première classe d'alphabétisation
  - 1994 — La Maison Familiale s'engage dans l'alphabétisation
  - 1995 — Départ de la Maison Familiale
  - 1997 — Alpha-Femmes s'engage dans l'alphabétisation
  - 1999 — Arrivée de la bibliothèque
  - 2000 — La fin de l'alphabétisation



### 1.3 La matrice

	Calcul	Hygiène	Ecriture/ lecture wolof	Santé	Elevage de poulets	Gestion	Organisation de réunions
Pilage							
Récolter							
Faire le linge							
Production de netetu (grain)							
Chercher du bois							
Semer							
Chercher de l'eau							
Cuisiner							
Balayer							
Commerce							
Repasser							
Lire							
Elevage							

## 1.4 Les pyramides des priorités



La première pyramide porte sur les connaissances acquises dans l'alphabétisation. Le croquis est identique à la figure de la séance de la MARP et les connaissances ne sont par conséquent pas rangées dans l'ordre selon leur valeur. La deuxième pyramide compare les connaissances acquises dans l'alphabétisation avec celles acquises à l'école arabe.

## **2. Les sujets des *focus groups* et des entretiens en tête-à-tête**

### **Focus group 1**

1. L'école
2. Les langues

### **Focus group 2**

1. Les nouvelles
2. Les langues
3. Apprendre
4. Ecrire

### **Focus group 3**

1. Les vertus de la femme
2. L'organisation
3. L'avenir

### **Focus Group 4**

1. Comment reprendre l'alphabétisation au village
2. La santé
3. Le problème d'eau
4. L'avenir
5. Les voyages

## **Les entretiens en tête-à-tête<sup>41</sup>**

1. Le lieu de naissance et éventuellement l'arrivée au village de l'informateur.
2. Les rapports de l'informateur avec l'alphabétisation et d'autres types d'enseignements: participation, motivation.
3. Les connaissances acquises à la classe d'alphabétisation et l'usage de celles-ci par l'informateur.
4. L'utilité de l'alphabétisation.
5. Les changements dans le village à cause de l'alphabétisation.
6. Les attitudes envers l'alphabétisation en général. (langue d'instruction par exemple)
7. L'avenir du village.

---

<sup>41</sup> Cette liste montre en gros les sujets des entretiens. La chronologie n'a pas toujours été respectée.